

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR

ZUILA GUIMARÃES COVA DOS SANTOS

**INTERAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO DO ESPAÇO  
ESCOLAR EM GUAJARÁ-MIRIM (RO), NA FRONTEIRA DO BRASIL COM A  
BOLÍVIA**

CURITIBA

2016

ZUILA GUIMARÃES COVA DOS SANTOS

**INTERAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO DO ESPAÇO  
ESCOLAR EM GUAJARÁ-MIRIM (RO), NA FRONTEIRA DO BRASIL COM A  
BOLÍVIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração Espaço, Sociedade e Ambiente, Linha de Pesquisa: Produção e Transformação do espaço Urbano e Regional, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gislene Aparecida dos Santos.

CURITIBA

2016

---

S237i

Santos, Zúlia Guimarães Cova dos

Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia / . – Curitiba, 2016.

188f. : il. [algumas color.] : 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-graduação Geografia, 2016.

Orientadora: Gislene Aparecida dos Santos.

1. Educação – Interação imigrantes 2. Educação – Fronteira Internacional. I. Universidade Federal do Paraná. II. Santos, Gislene Aparecida dos. III. Título.

CDD: 370.9

---



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Setor CIÊNCIAS DA TERRA  
Programa de Pós Graduação em GEOGRAFIA  
Código CAPES: 40001016035P1

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **ZUILA GUIMARÃES COVA DOS SANTOS**, intitulada: **"INTERAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. UM ESTUDO DO ESPAÇO ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA."**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO.

Curitiba, 24 de Outubro de 2016.

GISLENE APARECIDA DOS SANTOS  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

ADILAIR ANTONIO CIGOLINI  
Avaliador Interno (UFPR)

JOSUÉ DA COSTA SILVA  
Avaliador Externo (UNIR)

PATRÍCIA HELENA DOS SANTOS CARNEIRO  
Avaliador Externo (UNIR)

REBECA STEIMAN  
Avaliador Externo (UFRJ)

A **Clayton Guimarães Cova** (*in memoriam*), pai amado que me apresentou a fronteira e me fez ser acolhida por ela.

Ao meu esposo **Manuel Donizetti dos Santos**, pelo carinho, pela compreensão as minhas ausências e por compartilhar as viagens pelas fronteiras da América do Sul.

A minha querida mãezinha, **Durvanir Matos da Silva Cova**, pela força, apoio e o colo que acalenta o coração!

A minha vizinha, **Zuila de Melo e Silva Cova**, mulher guerreira, que sempre esteve à frente do seu tempo, contribuindo para atender às demandas educacionais da fronteira.

Aos meus filhos **Clayton, Thiago e Emanuele**, anjos na minha vida. Com eles aprendi o que é AMAR incondicionalmente

A minha irmã **Janaína Matos de Melo e Silva**, pelo carinho, amor e conforto nas horas que mais precisei.

Ao **Aldinho** e a **Maria Helena**, sobrinhos amados.

À minha pequena **Giovanna**, minha netinha amada, que me fez rir quando meu coração chorava.

E à minha neta **Ada**, anjinho em nossas vidas.

Ao meu bisavô **José de Melo e Silva**, que em 1939, publicou “Fronteiras Guarani”, discutindo questões culturais, linguísticas e políticas que envolviam paraguaios e brasileiros na fronteira.

## AGRADECIMENTOS

Ao nosso **Pai** de infinita bondade, que sabe das nossas dores e angústias e não nos deixa desistir.

A professora **Gislene Aparecida dos Santos**, uma professora brilhante, que esteve comigo em todos os momentos desta jornada, me acolheu e me fez caminhar com confiança e discernimento para a elaboração desta tese.

Aos **professores do Doutorado**, que me fizeram sair da minha zona de conforto a partir dos questionamentos e problematizações, mas que também mostraram os caminhos e as possibilidades que a Geografia pode oferecer para uma pedagoga.

As minhas amigas **Auxiliadora Pinto e Rosa Martins**, amigas de alma, sempre dispostas a uma boa conversa para recarregar minhas energias.

Aos **professores da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira** em especial à professora **Cecília**, pela acolhida e confiança no meu trabalho.

Aos **professores da Unidade Educativa San José Fé Y Alegria**, em especial à professora **Márcia Ortiz**, por me acompanhar pelas escolas bolivianas no Beni.

As minhas noras **Liziane e Emanuely**, que torceram por mim e me apoiaram.

A todos, que de alguma forma, sonharam comigo e me incentivaram.

Muito Obrigada!

*El acto real de descubrimiento no consiste  
em encontrar nuevas tierras sino en ver com  
nuevo ojos.*

*Marcel Proust*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender as dinâmicas construídas por uma escola brasileira situada na fronteira das cidades-gêmeas de Guajará-Mirim (RO/BR) e Guayaramerin (BENI/BOL). A escola situada em fronteira internacional pode parecer uma situação comum em um primeiro olhar; no entanto, cada fronteira tem suas peculiaridades espaciais, as quais envolvem não apenas as condições geográficas da região onde se localizam, mas também, as relações dos sujeitos que aí habitam, vivem e circulam como é o caso dos alunos imigrantes. São relações envolvidas pela política, pela economia, pela cultura e pela história do espaço fronteiriço. A fronteira, nosso objeto de estudo, é aqui estudada a partir das relações educacionais que se estabeleceram ao longo do seu processo de formação histórica. Seguimos a metodologia da pesquisa participante por entendermos que a partir do nosso envolvimento com a educação na fronteira, apenas observar, descrever não responderiam as nossas inquietações. Recorremos aos estudos de Alfred Schutz (2012), para entender o mundo vivido da escola e as escolhas feitas por seus profissionais. Utilizamos também a metodologia da aplicação de Mapas Mentais, Kozel (2009), para entender e analisar as representações que os alunos brasileiros, alunos bolivianos e professores possuem da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira, escola e a representação da fronteira para pais e mães de alunos bolivianos. A escola se destaca na fronteira, pelas práticas de acolhimento ao aluno imigrante e pelas ações transfronteiriças. Os resultados revelam o trabalho singular realizado pela escola brasileira na fronteira internacional das cidades-gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerin.

Palavras-Chave: Fronteira; Escola; Interações e Imigrante.



## **ABSTRACT**

This study aims to understand the dynamics built by a Brazilian school on the border of the twin cities of Guajará-Mirim (RO / BR) and Guayaramerin (BENI / BOL). The school located in international border may seem like a common situation at first glance; however, each border has its spatial peculiarities, which involve not only the geographical conditions of the region where they are located, but also the relations of individuals who live there, live and circulate as in the case of immigrant pupils. Are relationships involved in politics, economics, culture and history of the border area. The border, our object of study, is studied here from the educational relations established over its historical formation process. We follow the methodology of participatory research because we believe that from our involvement with education at the border, just observe, describe not answer our concerns. We appealed to Alfred Schutz studies (2012), to understand the lived world of school and the choices made by its employees. We also use the application of the methodology of Mind Maps, Kozel (2009), to understand and analyze the representations that Brazilian students, Bolivian students and teachers have the School Durvalina Estilbem de Oliveira, school and representation of the border to parents of students Bolivians. The school is highlighted on the border, the practice of welcoming the immigrant student and the cross-border actions. The results reveal the unique work of the Brazilian school on the international border of the twin cities of Guajará-Mirim and Guayaramerín.

**Keywords:** Border; School; Interactions and Immigrant.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Cartograma 1: Local de residência dos alunos bolivianos que estudam na escola Durvalina Estilbem de Oliveira.....	86
Imagem 1 -Real Forte Príncipe da Beira,.....	26
Imagem 2 - Encontro das Águas do Rio Guaporé (Lado Esquerdo) e Rio Mamoré (Lado Direito).....	27
Imagem 3 – Missões, Povoações e Fortificações no Vale do Guaporé – XVIII .....	30
Imagem 4 - Marco da Colonização Jesuíta na Comunidade de San Pedro no Departamento do Beni/Bolívia.....	31
Imagem 5 - Engenheiros e Operários Trabalhando na Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.....	39
Imagem 6 - Soldados da Borracha.....	43
Imagem 7 - Alunas da Escola Nossa Senhora do Calvário Participando do Desfile Cívico.....	52
Imagem 8 - Acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, Letras e Gestão Ambiental no Porto Oficial de Guayaramerin/Bolívia.....	54
Imagem 9 - Fronteira das Cidades Gêmeas.....	59
Imagem 10 - Alunos Bolivianos no Deslocamento no Porto de Guayaramerin (Beni/Bolívia).....	76
Imagem 11 - Alunos esperando no Porto Oficial de Guayaramerin .....	77
Imagem 12 - Barraca na Rua ao lado do Mercado Municipal de Guajará-Mirim.....	81
Imagem 13 - Boliviana Vendendo Produtos Brasileiros e Bolivianos em uma Banca Improvisada na Feira Livre.....	82
Imagem 14 - Entrada da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira.....	87
Imagem 15 - Mural de Avisos Localizado na Entrada da Escola, Decorado para o Dia das Mães .....	88
Imagem 16 - Grupo de Professores Brasileiros e Bolivianos Levando a Faixa da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira.....	90
Imagem 17 - Conversa Informal entre o Professor Boliviano Joaquim Mercado Mayube e a Professora Brasileira Roseane Supervisora da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira.....	92
Imagem 18 - 2º Encontro do Projeto Diálogos Pedagógicos na Fronteira .....	93

Imagem 19 - Esquema dos Eixos Temáticos Trabalhados no PDIF do Estado de Rondônia.....	127
Imagem 20 - Fachada da frente da escola Durvalina Estilbem de Oliveira.....	137
Imagem 21 - Alunas da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira no Desfile Cívico de 7 de Setembro de 2015.....	142
Imagem 22 - Alunos da Escola Durvalina Estilbem Oliveira no Desfile Cívico de 7 de setembro de 2015.....	143
Imagem 23 - Momento da Entrevista Realizada com a Diretora Cecília.....	147
Imagem 24 - Apresentação da Diretora da Escola ao grupo da Formação em Cooperação Educacional na Fronteira.....	149
Imagem 25 - Participação da diretora da Escola em um dos grupos de trabalho no curso de formação em Cooperação Educacional na Fronteira.....	149
Imagem 26 - Alunos da E. D. E. O., parados no Porto Oficial de Guajará-Mirim.....	153
Imagem 27 - Mapa mental da aluna A. 15 anos, brasileira, estuda na Escola a mais de dois anos.....	160
Imagem 28 - Mapa mental do aluno B, 12 anos, brasileiro, entrou na escola neste ano, de 2016.....	162
Imagem 29 - Mapa mental da aluna C. 11 anos, boliviana, estuda na escola a 3 anos, mora em Guajará-Mirim/Brasil.....	164
Imagem 30 - Mapa mental da aluna D. 12 anos, boliviana, estuda na escola a 4 anos, mora em Guayaramerin-Bolívia.....	166
Imagem 31 - Mapa mental da aluna E. 12 anos, estuda na escola a 3 anos, mora em Guayaramerin-Bolívia.....	168
Imagem 32 - Mapa mental da professora do 2º ano.....	170
Imagem 33 - Mapa mental de uma mãe boliviana .....	172
Imagem 33 - Mapa mental de um pai de aluno da escola.....	173
Mapa 1 - Fronteira das Cidades Gêmeas Guajará-Mirim (Rondônia/Brasil) e Guayaramerin (Beni/Bolívia).....	40
Mapa 2 - Localização da Cidade de Cachuela Esperanza no Departamento do Pando Bolívia.....	48
Tabela 1 – Situação Legal dos Imigrantes.....	78
Tabela 2 – Idade dos imigrantes.....	79
Tabela 3 – Nível de Instrução dos Imigrantes.....	79
Tabela 4 – Gênero.....	79

Tabela 5 – Número de bolivianos que Viviam no Município de Rondônia (1991).....	80
Tabela 6 - Número de Alunos e Alunas Bolivianas Matriculados no Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Município de Guajará-Mirim.....	85
Tabela 7 - Escolas Urbanas de Guajará-Mirim que em 2014 poderiam aderir ao Programa Mais Educação.....	109
Tabela 8 - Escolas Brasileiras que Fazem Parte do Programa Escolas Interculturais de Fronteira.....	110

## **LISTA DE SIGLAS**

AIMEC	- Assessoria Internacional do Ministério da Educação
BNH	- Banco Nacional da Habilitação
CDIF	- Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira
CRE	- Coordenadoria Regional de Educação
DNIT	- Departamento Nacional de Infra-Estrutura e Transportes
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRO	- Instituto Federal de Rondônia
IPOL	- Instituto de Investigação e Políticas Linguísticas
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MEC	- Ministério da Educação
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
NEIFRO de Fronteira	- Núcleo Estadual para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira
OBDEF	- Observatório da Educação na Fronteira
OIE	- Oficina Internacional de Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDIF	- Plano de Desenvolvimento Integrado de Fronteira
PEIBF	- Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PEIF	- Programa Escolas Interculturais de Fronteira
POUPEX	- Associação de Poupança e Empréstimo
REN de Rondônia	- Representação de Ensino da Secretaria do Estado da Educação de Rondônia
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação de Rondônia

SEM	- Setor educacional do Mercosul
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia

## SUMARIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 NOSSO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	24
1.1 A FRONTEIRA DAS CIDADES GÊMEAS E OS CONTORNOS DA REGIÃO.....	25
1.1.1 AS Missões em Terras Espanholas e Lusitanas: A Realidade da Fronteira Guaporé-Mamoré do séc. VIII .....	27
1.1.2 O Limite da Fronteira Redesenhado por Novos Acordos .....	37
1.2 A FRONTEIRA MAMORÉ: AS CIDADE GÊMEAS DE GUAJARÁ-MIRIM – RO/BR E GUAYARAMERIN – BENI/BOL .....	40
1.2.1 A Cidade de Guajará-Mirim em Rondônia .....	44
1.2.2 A Ciudad de Guayaramerin no Beni .....	47
1.3 AS PRIMEIRAS ESCOLAS NA FRONTEIRA MAMORÉ.....	50
1.4 O PROBLEMA.....	53
1.4.1 Nosso Objeto de Estudo e seus Recortes .....	57
1.4.2 A Diagnose das Práticas Escolares de Interação na Fronteira .....	57
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA PARTICIPANTE</b> .....	61
2.1 O <i>CONTINUUM</i> DA FRONTEIRA.....	61
2.2 AS BASES DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	63
2.3 A ESCOLA NA FRONTEIRA: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES .....	66
2.3.1 Do Território às Territorialidades .....	69
2.3.2 A Escola Brasileira na Fronteira Internacional .....	75
2.3.3 As Interações da Escola na Fronteira: O Caminho da Nossa Análise.....	89
2.3.4 No Caminho da Informações .....	96
2.3.4.1 Os Procedimentos Metodológicos .....	97
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESCOLA EM FRONTEIRA: ACORDOS, PROGRAMAS E PRÁTICAS</b> .....	101
3.1 O SETOR DA EDUCAÇÃO DO MERCOSUL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORTALECIMENTO A EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	102

3.1.1 O Projeto Piloto de Educação Bilíngue; Escolas de Fronteira Bilíngues – Português –Espanhol .....	103
3.2 DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS.....	112
3.3 O PROGRAMA ESCOLA DE FRONTEIRA (PEIF), DO DISCURSO À PRÁTICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS .....	114
3.3.1 A Experiência do Brasil com a Argentina .....	115
3.3.2 A Experiência do Brasil com a Venezuela .....	117
3.4 ACORDO DE RESIDÊNCIA, ESTUDO E TRABALHO A NACIONAIS FRONTEIRIÇOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS.....	121
3.5 O ESTADO DE RONDÔNIA E AS PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA EM FRONTEIRA .....	123
3.5.1 A Pedagogia na Fronteira: a Construção de uma Formação Docente que Priorize às Necessidades Educacionais dos Sujeitos Fronteiriços. ....	131
<b>CAPITULO 4</b>	
<b>4 A DINÂMICA DA ESCOLA NA FRONTEIRA: UMA TRAJETÓRIA DE ACOLHIDA, DE INTERCÂMBIOS E VALORIZAÇÃO AOS SABERES DA FRONTEIRA.....</b>	<b>136</b>
4.1 A ESCOLA DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA: UM LUGAR DE HISTÓRIA E SIGNIFICADOS.....	137
4.1.1 As Práticas Transfronteiriças da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira.....	141
4.1.2 As Práticas Políticas que a Escola Durvalina Estilbem de Oliveira Realiza....	146
4.2 AS RELEVÂNCIAS QUE ESTIMULARAM O PROJETO DA ESCOLA.....	149
4.2.1 O Mundo Vivido da Escola Interpretado a partir das relações experienciadas por seus atores.....	151
4.3 A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E DO ESPAÇO FRONTEIRIÇO ATRAVÉS DE MAPAS MENTAIS .....	156
4.3.1 Os Mapas Mentais na Geografia: Uma Representação Multimodal.....	158
4.3.2 A Produção dos Mapas Mentais.....	159
4.3.3 Apresentação e Análise.....	160
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>



## INTRODUÇÃO

O estudo, ora apresentado, coloca em destaque uma situação comum presente nas cidades brasileiras localizadas em uma área de fronteira internacional: a presença de alunos imigrantes, no espaço escolar. Esta presença pode parecer comum a um primeiro olhar; no entanto, cada fronteira tem suas peculiaridades espaciais, as quais envolvem não apenas as condições geográficas da região onde se localizam, mas também, as relações dos sujeitos que aí habitam, vivem e circulam. Relações envolvidas pela política, economia, cultura e história do espaço fronteiriço. Assim, pensar a fronteira internacional é abrir infinitas possibilidades de estudos em diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido priorizamos, em nosso estudo, as relações educacionais desenvolvidas por uma escola brasileira na fronteira e damos uma atenção especial para a situação do aluno imigrante boliviano. A escola analisada localiza-se na cidade de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, no limite internacional entre o Brasil e a Bolívia. É importante já informar que Guajará-Mirim (Brasil) conjuntamente com Guayaramerin (Bolívia) são consideradas cidades-gêmeas, devido ao fluxo de interações existentes entre estas duas cidades. Assim, ao iniciarmos o estudo, nossa proposta era a de envolver, na investigação, alunos imigrantes das duas cidades, tanto de Guajará-Mirim (RO/BR) quanto de Guayaramerin (BENI/BOL). A pretensão era envolver o estudante brasileiro que mora e estuda na Bolívia e o estudante boliviano que mora e estuda no Brasil. Porém, no decorrer da nossa pesquisa de campo detectamos que o quantitativo de crianças e jovens imigrantes brasileiros que estudam em Guayaramerin era um grupo pequeno, identificamos quatro alunos apenas. Usualmente, conforme constatamos, os alunos brasileiros não frequentam a escola boliviana, optam em estudar na escola brasileira devido, principalmente, às dificuldades com o idioma espanhol. Por outro lado, o número de alunos bolivianos na rede pública brasileira ganha destaque, e ainda temos na rede de ensino pública e privada bolivianos que estudam no Brasil, ou seja, frequentam a escola, mas não são residentes no Brasil; deslocam-se diariamente de Guayaramerin (Departamento do Beni/ Bolívia) para estudar na escola brasileira<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> É importante ressaltarmos também, que esta realidade é específica a Educação Básica. No que tange a educação superior, Guajará-Mirim está na rota de saída do país para muitos brasileiros,

Analisar a presença do aluno imigrante no espaço escolar em área de fronteira internacional é ir além das discussões linguísticas sobre o bilinguismo, ir além das discussões pedagógicas sobre o processo de ensino e aprendizagem e ir além das políticas públicas de acesso e inclusão. É, principalmente, procurar entender as dinâmicas construídas por estes alunos e seus familiares com a escola brasileira na zona de fronteira. No desenvolvimento da pesquisa constatamos uma lacuna nas discussões e produções acadêmicas sobre o processo de interação e práticas transfronteiriças de escolas na fronteira internacional. Os estudos relacionados à temática da educação na fronteira, em sua maioria, analisam o processo de implantação de políticas do Governo Federal, como por exemplo: o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteiras – PEIBF e, estudos que analisam as interações bilíngues na escola de fronteira e práticas docentes, alguns destes trabalhos serão apresentados para exemplificar a situação aqui destacada.

Ao longo de nossa experiência como educadora e habitante de uma zona fronteiriça, passamos a entender que a escola é uma instituição importante na dinâmica fronteiriça por ter a condição de colocar, em seu currículo, os saberes locais que envolvem o mundo vivido pelos habitantes desta região. A realidade vivida na fronteira passa a ter acesso aos diálogos construídos dentro da escola e, assim gradativamente, professores e alunos, em um processo dialético, passam a ressignificar o espaço fronteiriço, entendendo melhor o mundo em que vivem, pois a partir da realidade objetiva passam a construir o mundo subjetivo, o mundo das significações, o que os leva à condição de compreender o outro. Nesta perspectiva, buscamos, neste estudo, identificar e compreender o lugar da escola em uma fronteira internacional. Qual é o papel que a escola assume neste espaço geográfico? Para isso foi necessário conhecermos os sujeitos que circulam no espaço escolar brasileiro, que têm influência nos espaços de decisões e promovem ações para o fortalecimento das interações fronteiriças, procurando entender, a partir de suas ações o espaço que o aluno imigrante ocupa na escola.

Nossa investigação buscou revelar quais ações são planejadas e executadas pelos sistemas educacionais, tanto na escala local quanto na estadual e nacional para garantir o acesso e a permanência do imigrante boliviano na escola

brasileira. Esta investigação, ao longo da tese, já adiantando, nos fez reconhecer o protagonismo dos atores da escola na escala local, que será apresentado no capítulo 4.

O espaço escolar é um espaço institucional, hierarquizado e organizado pelas políticas públicas nacionais que norteiam os trabalhos dos sistemas federais, estaduais e municipais de ensino. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, tem início a implantação do processo de gestão democrática da escola pública brasileira.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9394, 1996)

Porém, a tão sonhada democracia que poderia proporcionar uma autonomia real à escola encontra empecilhos legais e burocráticos que acabam atrapalhando a maioria das gestões das escolas. Atualmente, o gestor ou diretor da escola, conforme nomenclatura estabelecida em cada sistema de ensino, vivencia uma situação de grande contradição dentro do sistema. Após eleito, indicado politicamente ou mesmo selecionado por concurso, o gestor escolar assume o mais alto cargo dentro da escola, mas na organização hierárquica à qual pertence ele é o último elemento de poder. Porque, verdadeiramente, ele apenas tenta executar as decisões estabelecidas pelos seus superiores diretos. Ele está na “ponta da corda”, fazendo a ponte entre o sistema e a comunidade escolar. Mesmo tendo conhecimento técnico e teórico, sua autonomia é limitada, porque sua gestão fica submissa às decisões tomadas por técnicos nos escalões superiores do sistema, que geralmente propõem políticas e ações para serem replicadas nas diferentes escolas, sem se preocupar com especificidades de cada instituição.

Em Rondônia, por exemplo, a escolha dos profissionais que assumem os cargos comissionados, a exemplo dos secretários de Estado e diretores de seção ou chefes de divisões, nem sempre se pauta pela formação específica na área que está assumindo ou pela experiência comprovada na gestão educacional. Geralmente, a escolha dos profissionais que assumem estes cargos, não é feita pelo mérito

profissional, mas resultam de acordos político-partidários. Assim, sem o conhecimento necessário e as vivências da profissão, promovem práticas descontextualizadas e fragmentadas, desestruturando o sistema administrativo e promovendo uma descontinuidade das ações e a ineficiência do processo de gestão. Dessa forma, o controle do Estado, através das prioridades e políticas públicas que estabelece e dos interesses dos seus gestores, interfere na gestão da escola<sup>2</sup>, podendo até comprometê-la.

Nos últimos anos, a burocratização implementada pelo Sistema Estadual de Educação do Estado de Rondônia e a operacionalização de projetos descontextualizados “que saem do nada e chegam a lugar nenhum” tem gerado descontentamento dos profissionais das escolas. Eles reclamam das exigências do sistema de ensino, as quais, na maioria das vezes, são exigências burocráticas, como: tabelas de controle, relatórios, planos, documentos e mais documentos que comprovem as ações da escola, mas o retorno é mínimo e pouco contribui para as demandas existentes na escola. Então, as ações desses gestores, que deveriam priorizar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ficam dispersas e fragmentam o trabalho na escola. Nesse contexto, muitas escolas não conseguem cumprir os objetivos e metas definidas em seus projetos pedagógicos, ou pior, não conseguem organizar uma proposta pedagógica fidedigna a suas reais necessidades. Assim, a escola torna-se um espaço sem identidade, mecanizado por uma rotina burocratizada, sem nenhum diferencial que estimule seus atores a pensar em suas práticas e, principalmente, pensar na função social da escola, ou seja, o papel da escola no contexto em que ela está inserida.

Reconhecendo a particularidade da fronteira internacional, a demarcação e gestão direta do Estado Nacional e, ao mesmo tempo, reconhecendo os limites institucionais escolares, e as dificuldades de regularização para permanência do imigrante no Brasil, é que se pretende identificar e analisar o papel e as ações de uma escola pública em área de fronteira internacional. Escola esta que, atualmente ganha destaque na escala nacional e regional, pela maneira que vem atuando para receber alunos oriundos do país vizinho (Bolívia), contíguo ao limite internacional. O afluxo de alunos bolivianos na **Escola Durvalina Estilbem de Oliveira –E.D.E.O**,

---

<sup>2</sup> A gestão de uma escola estadual em Rondônia é compartilhada por uma equipe de profissionais: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional e secretário escolar. Estes são os profissionais que na ausência do diretor podem assumir administração, porém que responde legalmente pela escola.

tem levado a comunidade local e muitas famílias bolivianas da cidade vizinha, Guayaramerin, a identificá-la como uma **escola para bolivianos**. Esta realidade passou a nos inquietar e nos motivou a buscar entender o papel que esta escola assume na fronteira; as suas ações transfronteiriças, a recepção ao aluno boliviano e o projeto pedagógico que a diferencia das demais escolas da cidade.

Ao longo dos trinta anos dedicados à educação do estado de Rondônia, em especial na cidade de Guajará-Mirim, não conhecíamos nenhum projeto semelhante ao que a escola tem procurado desenvolver na fronteira. Tivemos a possibilidade de caminhar, como educadora, por todos os níveis da educação básica: professora, Gestora Escolar, diretora de Núcleos Pedagógicos, tanto na Secretaria de Educação do Estado quanto do Município e como Coordenadora Pedagógica Escolar, e, agora docente na Universidade Federal de Rondônia, no Campus de Guajará-Mirim<sup>3</sup>. Assim sendo, quando pensamos em nossa história profissional pensamos no “ser” professora em uma região de fronteira internacional. Hoje, não mais em sala de aula ou em cargo de gestora da educação básica, mas atuando na formação de professores que estarão dentro das escolas, dos sistemas de ensino e dos conselhos de educação. Professores, que dependendo do espaço que ocuparem no sistema de educação local podem contribuir para a definição de políticas, projetos e ações no apoio às dinâmicas de interações educacionais realizadas na fronteira e contribuindo para a construção de um fazer pedagógico diferenciado, que também refletirá no fazer geográfico na fronteira, produzindo as transformações necessárias ao processo de inclusão de crianças e jovens no espaço escolar brasileiro e ao fortalecimento das relações educacionais fronteiriças.

Destacamos o pertencimento e compromisso que temos na esfera educacional, porque este é o lugar de onde falamos. É o lugar das nossas vivências nas salas de aula, nos corredores da escola, nos pátios, nos encontros de pais e professores, nas mobilizações docentes, e na escola que tem dinamizado a interação educacional na fronteira internacional Brasil-Bolívia.

A escola é uma instituição oficialmente legitimada em nossa sociedade e tem como objetivo clássico prover condições para a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade com objetivo de contribuir para uma emancipação

---

<sup>3</sup> Desde 2010, atuo como professora efetiva do Departamento de Educação do Campus da Universidade Federal de Rondônia em Guajará-Mirim, condição que possibilita continuar interagindo com as escolas, conhecendo os projetos que executam e participando de algumas ações.

humana e a uma transformação social que promova condições para uma vida digna e de qualidade. No entanto, este modelo ideal não é o que se apresenta hoje na maioria das escolas públicas do nosso país. Nossas escolas possuem várias lacunas de ordem material e imaterial em seus espaços de atendimento, não conseguem responder aos anseios da sociedade. Uma sociedade desigual, com problemas de várias ordens: econômicos, políticos, sociais e culturais, com muitas crianças, adolescentes e adultos em situação precária, com muitos professores desestimulados, engessados por uma rotina diária e exaustiva. Assim, na maioria das vezes, a escola - que poderia ser um agente transformador - torna-se um peso na vida de professores e alunos. Nesse sentido, dependendo das dinâmicas e negociações da coletividade escolar, a emancipação humana e a transformação social podem ficar reprimidas, oprimidas, como diria Paulo Freire (1987), por práticas conservadoras e alienantes.

Contudo, começar uma transformação é possível. Nos últimos 04 (quatro) anos para a realização desta pesquisa, acompanhamos o trabalho da E.D.E.O que, de forma singular, desenvolve uma prática de inclusão dos alunos imigrantes. Um trabalho que ganha destaque a nível local porque expõe uma situação há muito tempo velada na comunidade de Guajará-Mirim. Velada porque não recebe atenção; na verdade não era nem percebida, nós, moradores da fronteira nos acostumamos com a circulação de bolivianos na cidade, mas nunca paramos para refletir sobre a presença deles e sobre os problemas que eles enfrentam.

A ausência de dados legais atualizados que quantifiquem o total de bolivianos e a falta de ações específicas do poder público na escala local, para este grupo de pessoas, refletem também, esta invisibilidade que entendemos existir.

Estima-se que atualmente, em 2016, estejam vivendo em Guajará-Mirim em torno de 7.000 mil bolivianos<sup>4</sup>, entre regularizados e irregulares, vivendo na zona rural e urbana de Guajará-Mirim. Não existem dados que possam ser comprovados através de documentos oficiais, apenas pronunciamentos de representantes da Pastoral do Migrante e da Associação de Bolivianos de Guajará-Mirim. Portanto, esta é uma realidade que precisa de atenção e estudo, a fim de que possam ser geradas condições para atender a demandas destes imigrantes, como por exemplo:

---

<sup>4</sup> Como apresentado não existe dados oficiais sobre o número de imigrantes. Conseguimos esta através de uma conversa informal com a Representante da Pastoral da Migração de Guajará-Mirim em 2015. Que explicou que este total é resultado de uma coleta de dados realizada pela instituição em 2007, porém não existe nos arquivos da instituição documentos sobre este resultado.

saúde, moradia, trabalho, direitos, deveres, educação entre outras questões que são essenciais a uma vida digna e mais humana. Mas, se por um lado, falta a visibilidade, por outro, a presença de alunos imigrantes e descendentes de bolivianos nas escolas do município de Guajará-Mirim, evidencia que os imigrantes bolivianos criam condições no território local para sua instalação e permanência e, dependendo de eventuais acontecimentos políticos ou econômicos, tanto do lado brasileiro, quanto do lado boliviano da fronteira, esta presença pode intensificar-se ou recrudescer.

Para uma melhor compreensão dos fatos que levaram a E.D.E.O tornar-se um ator dinâmico na escala da fronteira, promovendo um movimento de interação cultural e estimulando espaços de debates sobre a educação de imigrante boliviano dentro e fora da escola, procuramos organizar a presente tese em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Nosso objeto de Estudo”, apresentamos alguns elementos que consideramos formadores e constitutivos da paisagem da fronteira Internacional entre as cidades gêmeas de Guajará-Mirim (Rondônia/ Brasil) e Guayaramerin (Beni/Bolívia), descrevendo o processo histórico de formação e o desenvolvimento destas duas cidades, colocando em destaque o surgimento da escola no contexto histórico tratado. Entretanto, como já foi apresentado, o recorte temporal de nossa pesquisa priorizou as ações desenvolvidas pela E.D.E.O no período de 2005 a 2016<sup>5</sup>, se dedicando a entender suas ações atuais e em processo. Para tal, voltamos a atenção para uma compreensão de eventos e ações no passado, que nos auxiliam a entender o papel desempenhado pelas instituições escolares numa área de fronteira internacional e seus desdobramento para entendermos as suas ações no presente. O capítulo apresenta assim, um texto com recortes temporais, que ora revela o passado e ora o presente.

Destacamos ainda, no capítulo I, a problematização que gerou a tese ora apresentada e a fase da diagnose da realidade educacional nas escolas de ensino fundamental. Abordamos também as práticas de interações e intercâmbios entre alunos brasileiros e bolivianos, referenciando, nesse contexto, o papel da escola que tem se destacado na fronteira pela prática do acolhimento dos alunos imigrantes.

No segundo capítulo, que tem o título “O Caminho Metodológico da Pesquisa Participante na Geografia”, explicamos a escolha da pesquisa participante

---

<sup>5</sup> 2005, ano em que a escola ganha o Prêmio Nacional Referência em Gestão Escolar, o qual será detalhado no capítulo 4.

em nosso estudo por nos possibilitar ir além da observação e descrição. Apresentamos os referenciais bibliográficos que fundamentam o nosso estudo sobre Fronteira, Território e territorialidades, e ainda, lançamos mão dos fundamentos teóricos da sociologia de Alfred Shutz, em especial sua análise sobre a ação humana do mundo da vida e o sistema social de relevância, para entendermos as escolhas feitas pela comunidade escolar.

No terceiro capítulo, “Diretrizes para Escolas em Fronteira: Tratados, Programas, Estudos e Práticas”, descrevemos e analisamos as diretrizes atuais, articulando as questões locais a esta análise e destacamos os conflitos vividos pela escola para garantir o projeto que ora defende.

No quarto e último capítulo, descrevemos o mundo vivido da escola, apontado suas ações e analisando as interações construídas pelos seus sujeitos. Damos destaque à análise das entrevistas realizadas com os professores mais antigos na escola para entender que fatos vivenciados por eles motivaram as escolhas no presente. Na sequência, apresentamos a análise de mapas mentais para entender a representação que alunos brasileiros, alunos bolivianos e professores têm da E. D. E. O. e a representação da fronteira para os pais e mães dos alunos imigrantes.

Finalizamos a tese com as nossas considerações sobre o estudo geográfico aqui apresentado. Fazemos uma breve retomada aos pontos que consideramos os mais relevantes, ao longo da pesquisa. Analisamos os resultados da pesquisa participante expondo algumas das situações que a escola tem enfrentado e finalizamos descrevendo o interesse da escola em continuar a produzir práticas para tornar o espaço educacional fronteiriço integrado.



## CAPÍTULO 1

---

### 1. NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, nos dedicamos à construção da nossa problemática de estudo. O esforço e atenção foi dado para, primeiramente, entender as particularidades geográficas de uma escola situada em área de fronteira internacional. Pouca atenção tem sido dada no campo de estudo da educação, às especificidades de uma prática pedagógica e de um conteúdo curricular às escolas localizadas geograficamente em área de fronteira internacional. Assim, a partir da nossa experiência como educadora em Guajará-Mirim, compreendemos que estudar as relações da escola em uma cidade fronteiriça guarda suas particularidades. Neste fluxo de estudantes não nacionais, o idioma usado no espaço escolar e os saberes específicos que possuem do seu universo cultural, são algumas das singularidades que cotidianamente estão presentes no espaço escolar. Para dar sentido a estas singularidades, voltamos a atenção para contextualização do processo histórico de formação desta área fronteiriça e também para o surgimento das instituições escolares. Assim, este capítulo se apresenta em três seções: na primeira, registramos alguns dos aportes históricos que consideramos significativos para dar concretude material ao recorte espacial estudado. Na segunda seção, fazemos uma apresentação da construção institucional das escolas neste espaço. Descrevemos o processo histórico de ocupação das atuais cidades de Guajará-Mirim (Rondônia/Brasil) e Guayaramerin (Beni/Bolívia) destacando o surgimento da escola nesse contexto.

Esta apresentação se faz necessária para entendermos a dinâmica atual da fronteira que trazemos para o nosso estudo, em especial, às interações construídas pela escola neste espaço geográfico. Interações estas, que não merecem ser compreendidas como atributos de um espaço vazio, sem história. Ao contrário, para serem entendidas foi necessário voltarmos ao passado e conhecermos a área de fronteira no período da sua demarcação. Assim, o capítulo apresenta um texto com recortes temporais, que ora apresenta o passado e ora o presente, na perspectiva de tornar mais clara a realidade atual da fronteira e as dinâmicas construídas por professores, alunos e famílias em seus diversos arranjos; sujeitos fronteiriços, que

têm a escola como espaço de interação, luta e resistência. Destacamos, ao longo deste capítulo, a problematização que gerou o nosso estudo e os caminhos que optamos em percorrer para analisarmos o fenômeno que nos propusemos a pesquisar.

## 1.1 A FRONTEIRA DAS CIDADES GÊMEAS E OS CONTORNOS DA REGIÃO

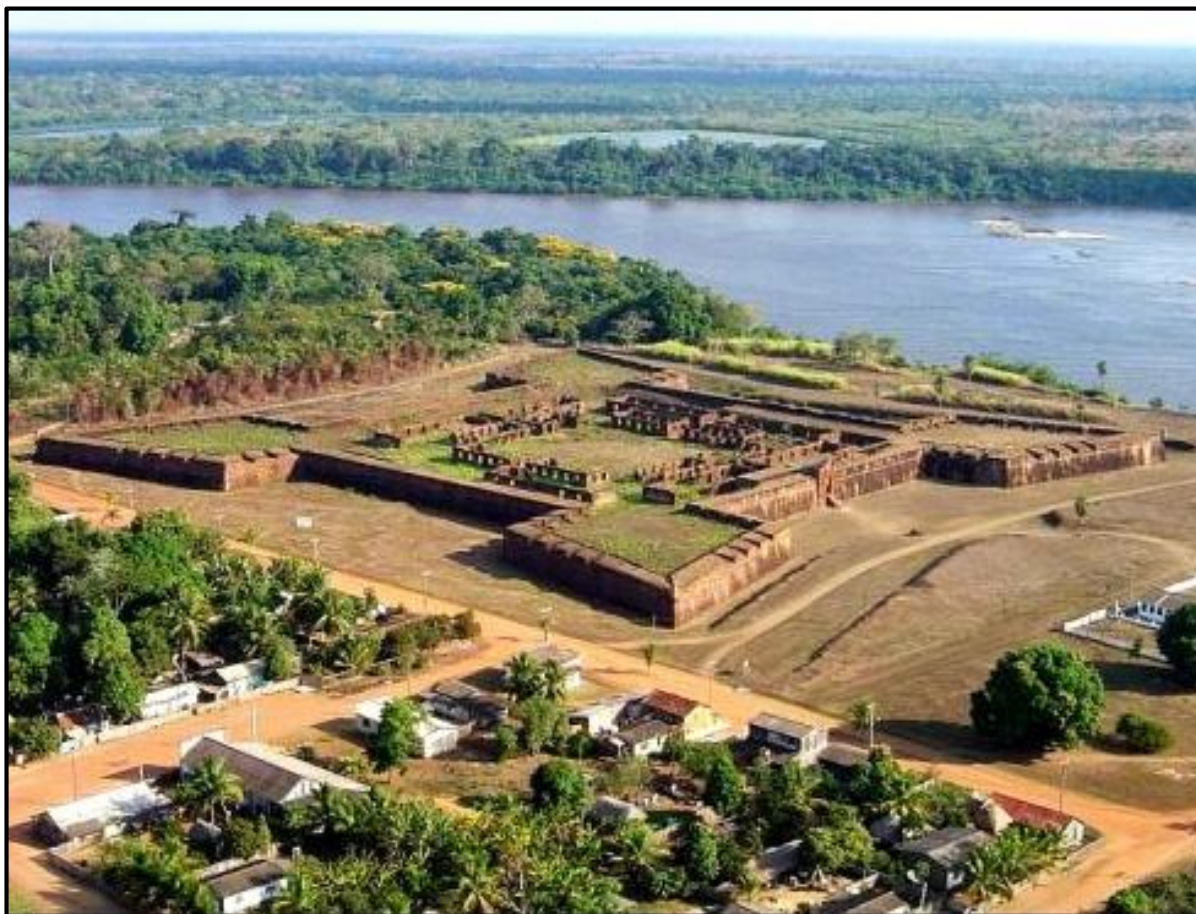
Para entender a particularidade da fronteira aqui estudada, faz-se necessário contextualizar o processo de formação desta região fronteira. Assim, nos dedicamos, nesta seção, a entender o processo de formação da fronteira onde se localizam as atuais cidades gêmeas Guajará-Mirim (Rondônia/Brasil) e Guayaramerín (Beni/Bolívia)

A ocupação da parte ocidental da Amazônia brasileira foi marcada pelo interesse de espanhóis e portugueses na exploração das regiões auríferas, que foi, sem dúvida, um fator decisivo para levantar a discussão sobre os tratados de demarcação do território brasileiro. O processo de ocupação começou a partir do século XVIII, com a exploração ao longo dos rios Guaporé e Mamoré por parte dos portugueses, fato que levou a coroa espanhola a se manifestar, tendo em vista que pelo Tratado de Tordesilhas, a Amazônia não pertencia a Portugal. De acordo com as orientações do Tratado de Tordesilhas, uma linha imaginária cortava o Brasil, saindo de Belém na região norte em direção ao sul, em Santa Catarina. Dessa forma, definia-se o norte, parte da região centro-oeste e o sul, regiões de domínio Espanhol.

Devido ao desrespeito dos portugueses ao acordo firmado, os conflitos entre Portugal e Espanha eram intensos. O Interesse da coroa portuguesa pela região do Guaporé resultou em novas negociações que se firmaram pelo Tratado de Madri. Este novo acordo foi baseado no Mapa das Cortes, que considerava a utilização dos rios e montanhas para determinar os novos limites territoriais de cada colônia.

Para tentar proteger os limites do território, os portugueses instalaram um marco imponente na zona de fronteira, o Real Forte Príncipe da Beira, localizado no atual município de Costa Marques, que representou o poder militar da coroa naquela região. O Forte tinha como objetivo proteger o território da colônia portuguesa de possíveis invasões por parte dos espanhóis que estavam do outro lado do rio, território que atualmente pertence à Bolívia.

IMAGEM1: REAL FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA, NO MUNICÍPIO DE COSTA MARQUES ÀS MARGENS DO RIO GUAPORÉ



Fonte: [http:// www. pakaas.net/rondonia.htm](http://www.pakaas.net/rondonia.htm).

Nota: Na parte superior da imagem temos a margem boliviana

A construção do Real Forte Príncipe da Beira, iniciada em 1776, atraiu para aquela inóspita região, operários, escravos, militares, comerciantes, aventureiros, entre outros. Segundo Meireles (1989), a obra foi marcada pela falta de materiais e trabalhadores, pela fome e epidemias, sendo considerada acabada em 1783. Embora, muito do seu interior estivesse inconcluso – e ficaria assim para sempre.

Com as questões fronteiriças negociadas entre Portugal e Espanha, o Forte perdeu sua função militar e entrou em período de decadência. Em 1895, o Forte foi definitivamente abandonado pelos militares. Contudo, a comunidade que se formou naquela região permaneceu e ficou isolada por um longo período. O contato com um centro mais desenvolvido só seria restabelecido em 1931, com a inauguração da empresa de navegação nos rios Mamoré e Guaporé, que foi comprada em 1943 pelo governo federal e passou a ser chamada de Serviço de Navegação do Guaporé.

### 1.1.1 As Missões em Terras Espanholas e Lusitanas: A Realidade da Fronteira Guaporé-Mamoré do século XVIII

O Guaporé era um rio inexplorado e grande parte de suas margens do lado direito era desconhecida, apesar de alguns expedicionários terem, segundo Meireles (1989), navegado pelo rio ainda no século XVII. Em 1714, o governador do Pará, João da Maia Gama, recebeu informações de que no Alto Madeira havia população branca. No entanto, ninguém sabia afirmar se eram portugueses ou espanhóis. De tempo em tempo, noticiais sobre esse grupo chegavam às autoridades portuguesas. Assim, em 1723, conforme Meireles (1989), Maia da Gama decidiu organizar uma expedição para percorrer o rio e proceder ao seu reconhecimento oficial. A expedição alcançou o rio Guaporé no dia 1º de agosto de 1723, exatamente na foz, onde as águas brancas (do Mamoré) e as pretas (do Guaporé) não se misturam, conforme podemos observar através da imagem 2.

IMAGEM 2: ENCONTRO DAS ÁGUAS DO RIO GUAPORÉ (LADO ESQUERDO) E RIO MAMORÉ (LADO DIREITO)



Fonte: Projeto Brasil das Águas-brasildasaguas.com.br/wp-content/uploads/sites/4/.../Rio-Guapore.ppt. Acesso em 06/04/2016.



Neste ponto da fronteira, o sargento-mor Francisco de Melo Palheta descreve o que viu e presenciou:

*Este caudaloso rio de água preta se aparta do rio branco, correndo na boca a sueste quarta de Sul, a cujo rio chamam os espanhóis de Itenis, e o dito rio branco a sudoeste quarta de oeste, na entrada a que chamam os espanhóis Mamuré. Entre esses dois rios nos aposentamos em uma longa praia de areia branca e daqui seguimos o rio branco por nos parecer mais pequeno ( como é) e este declara sinais de habitado porque não há estalagem de gente que nele cursa que não tenha cruz, doutrina seguida em aquela povoação.(...) encontramos cinco canoas que iam deste rio Mamuré para o Itenis, e assim que nos avistaram levantaram uma cruz por bandeira, e perguntando se éramos cristãos, respondemos que sim, e português., a que sorrindo-se e bezendo-se a um só tempo:*  
*- Cristãos portugueses? (ABREU apud MEIRELES, 1989, p.99 -100).*

Os portugueses da expedição de Melo Palheta chegaram à missão de Exaltación, e conheceram os índios *Cajubabae* os *Moré*. “Para eles, eram todos índios espanhóis e tributários do rei da Espanha”.(MEIRELES, 1989 p.103). Havia também os *Mojos*<sup>6</sup>, que tinham uma organização que contribuía para a imagem de força e domínio e, na fronteira do séc. XVIII, era exatamente o que os portugueses não queriam, porque a partir desta realidade ficou caracterizado que o território deveria ser protegido pois missões constituíam-se em ameaças à soberania lusitana.

Até o início do séc. XVIII, a expansão jesuítica em Mojos concentrou-se ao longo do rio Mamoré e seus afluentes. Posteriormente, expandiu-se para o rio Baures, rio Itonamas e em 1719, teve início a ocupação do Guaporé.

Durante um longo período, os portugueses desconheciam a existência dos *Mojos* e *Chiquitos*. Consequentemente, desconheciam as missões espanholas. Ao descobrirem a existência destas missões, eles encontraram províncias sedimentadas, com igreja, casa missionária, engenho e carpintaria, criação e agricultura.

En 1607, la célebre orden religiosa Companía de Jesús, conocida como jesuítas, organizo las Misiones en el Paraguay e alli llegaron a Santa Cruz

---

<sup>6</sup> A história dos Mojos nos remete ao império Inca no final do séc. XV. Com o objetivo de ampliar as fronteiras o exército Inca saiu de Cuzco e alcançou as terras dos povos chamados Musus, eles não resistiram ao processo de conquista, pagaram tributos a Cuzco e adotaram o culto ao sol. Posteriormente, participaram de uma nova conquista Inca, desceram para as margens do rio Mamoré. Segundo Meirelles (1989), nas margens do Mamoré os soldados Incas teriam encontrado povos que construíram largas estradas e vestiam fino algodão. Chegaram até o baixo Mamoré e o líder da expedição, Manco Inca, denominou o território circundante de *Moxoalpa*, que significava terra nova em *quichuae* posteriormente os espanhóis denominaram de *Moxos*.

em 1617. Anoticiados de la existênciã de muchas tribos em el Gran Mojos, obtienen el perrmiso para convertir a estos pueblos.

El marzo de 1682, después de siete años del ingreso de los misioneros, se fundo la primera misi3n jesuítica cone Inombre de Nuestra Señora de Loreto con los primeros 600 mojeños conversos a la cabeza del cacique Yuco, luego seguirán más de 20 reducciones o misiones, que con el tiempo algunas desaparecerán ( San José, San Luís, San Pablo, San Martin, Santa Rosa, San Nicolás e San Miguel) y otras volverán a organizar-se en el tiempo de los Gobernadores ( San Borja, San Javier e San Lorenzo).(CAMACHO, 2010,p. 28-29).

Conforme os estudos de Cuellar (2010), foram instaladas vinte e três miss3es nas terras dos *Mojos*, território que atualmente pertence ao departamento do Beni (Bolívia). Estas miss3es foram agrupadas pelos jesuítas em partidos de acordo com a regi3o geográfica que ocupavam. Assim, foram criados o Partido del Mamoré com as miss3es: Loreto, Trinidad, San Javier, San Pedro, Santa Ana e Exaltaci3n; Partido de Pampas com as miss3es: San José, Reyes, San Pablo, San Borja, San Luís e San Ignacio; Partido de Baures. Concepci3n, Magdalena, San Miguel, Santa Rosa, San Joaquin, San Simon San Martin, San Nicolás e San Ramón. Ficaram fora dessa organiza3o as miss3es: Los Desposit3rios de la Virgem, San Lorenzo e San Ruan Bautista.



carpintaria, entre outros) bem como as dança típicas. Realizamos em janeiro de 2016, um viagem pela Bolívia com familiares e amigos. Nesta viagem, foi possível conhecermos algumas das cidades que no passado eram missões jesuíticas e hoje fazem parte do circuito missionário do Mamoré. Esta experiência foi importante porque possibilitou o contato com as comunidades que são bilíngues, trilingues e até plurilíngües, por falarem o *Quéchua*, o *Aymara*, o *Castellano* e outras línguas nativas. Desse modo, passamos a entender melhor o complexo universo cultural que envolve o aluno boliviano– sujeito de nosso estudo – procedentes de famílias residentes nas cidades que no passado foram missões espanholas.

Ao longo da rota, foi possível encontrarmos alguns marcos do processo de colonização, infelizmente não há uma política de conservação destes marcos históricos, mas a história e a cultura ainda são bem presentes nas comunidades. Abaixo temos a imagem do marco da missão de San Pedro, fundada pelo padre Lorenzo Legarda, em 1696.

IMAGEM 4: MARCO DA COLONIZAÇÃO JESUÍTICA NA COMUNIDADE DE SAN PEDRO, DEPARTAMENTO DO BENI/BOLÍVIA



Fonte: A autora (2016).



É possível percebermos na imagem acima alguns desenhos entalhados na madeira, representações que deixam emergir um pouco do universo cultural das missões. Os instrumentos musicais representando a música e a dança, os animais representando as criações e a cruz, em destaque, representando o poder e a ordem. A habilidade artesanal e artística dos índios que viviam nas missões de Mojos ganha destaque na história do Beni (Bolívia).

El grado de perfección que llegaron las misiones jesuíticas en determinadas industrias es asombroso, pues fuera de tener excelentes obras de artesanía, como muebles tejidos, etc., emprendieron obras de gran envergadura, como la fundación de cañones, hechos con tal perfección que en la guerra con Portugal muchas veces se desecharon las armas españolas para usar las que se habían fundido en la misión. (...) esculpían figuras y copiaban libros de misa y nadie podía decir cuál era el original e cuál le escrito. (MESA; GISBERT; GISBERT. 2001. p.259).

Os trabalhos em metal e na madeira podem ser vistos, ainda hoje, nas estruturas das igrejas que se localizam nas praças principais da maioria das cidades que no passado foram missões. Esta habilidade em esculpir madeira ainda faz parte da vida de muitos bolivianos que vivem do artesanato, produzindo peças únicas em madeira. Ao longo da fronteira, por exemplo, podemos encontrar tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano, muitos móveis entalhados como quadros, janelas, portas, etc. Ter a oportunidade de andar por algumas das cidades que no passado foram missões contribuiu, significativamente, para entendermos melhor a formação do povo boliviano e a origem das práticas culturais que estão presentes na vida cotidiana desse povo e o valor dado ao resgate dos conhecimentos de seus ancestrais.

Trazer este recorte no texto sobre as habilidades artesanais dos índios que viviam nas missões, se faz necessário porque são práticas presentes até hoje no currículo escolar boliviano. No entanto, e já adiantando, apesar da cidade de Guajará-Mirim ser um local onde abriga instituições escolares frequentadas por alunos provindos do Departamento do Beni, estas atividades e habilidades manuais, presentes na história cultural deste Departamento não ganham espaço no currículo das escolas Guajaramirenses.

Retomando a questão histórica, destaca-se que as missões espanholas ao longo dos rios Mamoré e Guaporé, inicialmente, eram espaços comunitários ligados pelos laços religiosos conduzidos pela obediência e humildade. Os jesuítas foram

habilitados em promover um processo de evangelização onde os elementos da tradição medieval foram modificados para dar espaço aos cânticos, as danças, as festas dos Mojos. Assim, nasceu um sentimento de pertencimento baseado no parentesco, nos laços simbólicos-cerimoniais e nos complexos sistemas de reciprocidade. O espaço missionário foi edificado “por uma ruptura com o mundo externo, abrigava uma comunidade que deveria formar uma fraternidade (...) a imagem de um monastério”. (MEIRELES, 1989, p. 98).

No período jesuítico das missões espanholas não existia preocupação com ações militares de defesa da fronteira. Segundo Meireles (1989), estas ações somente iriam acontecer no período anti jesuítico que dominou a Europa e refletiu nas colônias. Assim, com a expulsão dos jesuítas, o isolamento das missões foi quebrado com a entrada das tropas espanholas.

Os portugueses, por outro lado, apesar de serem inferiores numericamente, partiram para a conquista do Guaporé com o objetivo de assegurar a fronteira ao rei de Portugal. Nesse contexto histórico da formação da fronteira, os índios têm destaque porque assumem a defesa dos colonizadores e, efetivamente, o papel de guardiões da fronteira Guaporé-Mamoré.

Os guardiões da fronteira, tanto espanhola quanto portuguesa, tiveram uma certa independência e liberdade em suas ações, mas o seu princípio de honra era fidelidade ao rei. Foi esse o grande cimento ideológico que determinou os elementos componentes do seu arcabouço mental, do seu sistema de representações e de suas condutas. (MEIRELES, 1989, p.202)

O processo de conquista e catequização implantado nas missões garantia essa sedimentação ideológica. Tanto os portugueses quanto os espanhóis conquistavam, escravizavam e em alguns momentos, firmavam alianças. Mas, há uma importante diferença nesse processo de conquista e, entendemos, que esta diferença definiu o universo cultural dos dois países, ou seja, do Brasil e da Bolívia.

Conforme Meirelles (1989), nas sociedades de Mojos, entre outras que ocuparam o território boliviano, os jesuítas permitiram que as comunidades indígenas conservassem alguns elementos de identidade, dentre eles a língua e a religião, fato que contribuiu para facilitar a aproximação dos colonizadores.

La muzica y la danza ocuparon un lugar destacado, ya que a los autóctonos Le fascinaba estas artes, y los jesuítas, con gran sagacidad, incorporaron a las festividades religiosas las danzas; (...) Los padres conversores no

trataron de imponer el idioma español, sino que usaban catecismo escrito em lengua mojeña, intentando unificar los diferentes dialectos em una sola lengua( lamoja), pero no tuvieron, y después de su expulsión se hablaban por lo menos 10 lenguas nativas. En cada misión había una escuela para enseñar a leer y a escribir. Para eso se imprimieron 8.000 cartilhas em lengua mojeña. (CAMACHO, 2010, p.35).

A catequização feita pelos jesuítas portugueses do lado brasileiro foi bem diferente do processo de interação espanhola descrito por Camacho (2010). No que se refere às comunidades indígenas do lado brasileiro, a imposição de um modelo de conquista que não respeitou as estruturas sociais da comunidade em especial a língua e a religião, contribuiu para estimular o movimento migratório e agravar a extinção de alguns grupos étnicos. Nesse processo, a língua falada pelas comunidades indígenas no Brasil, foi sendo substituída pouco a pouco pela língua portuguesa.

A diferença dos processos de catequização realizados pelas missões jesuíticas espanholas e pelas missões jesuíticas portuguesa, promoveram realidades linguísticas distintas em cada país. Enquanto o Brasil, apesar das diferentes línguas presentes em nosso território, é considerado o país que tem como língua oficial o Português, a Bolívia é considerado um país plurilíngue devido a sua diversidade linguística, e ainda, não tem uma língua oficial, mas destaca as três línguas mais faladas em seu território: o *Castellano*, o *Quéchua* e o *Aymara*.

O plurilinguismo presente na Bolívia ganhou maior atenção através da promulgação da Ley de la Educación Avelino Siñania Elizardo Pérez, em 2010. A nova lei orienta o uso dos idiomas oficiais e a língua estrangeira nas instituições de ensino. Assim, o espaço escolar, a partir das demandas de seus alunos, precisa garantir o processo de inclusão e interação cultural e os professores são os atores que devem desencadear este movimento, conforme podemos observar:

Artículo 7. (Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera). La educación debe iniciarse em lalengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente em el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse em instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos em el Sistema Educativo Plurinacional.

1. Em poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de lalengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

2. Em poblaciones o comunidades monolingües y de predominio delcastellano, elcastellano como primeralengua y la originaria como segunda.

3. Em las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua

5. Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

6. La enseñanza de lenguaje enseñas es um derecho de las y los estudiantes que lo requieran em el sistema educativo. La enseñanza del lenguaje de señas es parte de la formación plurilingüe de las maestras y maestros. (Bolivia, Ley de la Educación Avelino Siñania Elizardo Peres, 2010,p.10)

A diversidade linguística apontada no texto da lei é comprovada através dos resultados do Censo Nacional de Población y Vivienda (2001), que referencia, a Bolívia como o país com maior população indígena na América Latina.

Nesse estudo, aponta-se, portanto, que as práticas missionárias de catequização dos jesuítas espanhóis influenciaram, significativamente, nessa diversidade linguística. Estas informações ganham sentido porque revelam uma das necessidades da escola brasileira em fronteira internacional com a Bolívia, ou seja, a necessidade de conhecer os processos históricos de formação dos sujeitos que moram do outro lado. Conhecer detalhes que nem sempre se revelam nas relações do cotidiano, mas que são importantes no processo de inclusão e interação do imigrante boliviano na escola, tendo em vista, que este imigrante pode vir do interior da Bolívia, pertencer a comunidades bilíngues, trilingües, plurilingües, com experiências diversas tornando, dessa forma, o processo de acolhimento e de formação muito mais complexo.

No processo histórico da Fronteira, destacamos que, ao final do século XVIII, toda a margem direita do rio Guaporé e parte da margem esquerda já pertencia a Portugal. O fato de não haver tanto ouro como haviam imaginado decepcionou os portugueses, mas a obstinação na guarda do território imperou o tempo todo e a palavra de ordem foi: povoar, povoar, povoar.

Segundo Fonseca (2013), nos estudos realizados por Volpato<sup>7</sup>sobre as fronteiras guaporeanas em parte do Mato Grosso e parte de Rondônia, a autora demonstra que as relações fronteiriças já eram intensas no século XVIII. Embora

---

<sup>7</sup>VOLPATO, Luíza Rios Ricci. **A conquista da terra no universo da pobreza**: formação da fronteira oeste do Brasil, 1719-1819. São Paulo: Hucitec; Brasília: INL/ Minc-Pró Memória, 1987.

ambas as coroas, portuguesa e espanhola, proibissem o intercâmbio de seus súditos com os súditos estrangeiros. De fato, essa era uma proibição que não encontrava meios de ser respeitada na realidade guaporeanas, pois naquela época as relações na fronteira já eram intensas.

O lado português, bem ou mal, produzia ouro, e o lado espanhol produzia prata. O comércio de importação era realizado com moedas de prata. Assim, ambos os países procuravam abastecer-se pela via do contrabando, dos metais de que careciam. O que os espanhóis compravam dos portugueses? Produtos importados, tecidos finos, vinhos, vinagre, peças religiosas, ferramentas, enfim, uma variedade de produtos. Vejam como a História é o campo das eternas mutações, hoje somos nós, herdeiros da colônia portuguesa, é que atravessamos a fronteira para adquirir importados em Guayaramerin. O que os portugueses compravam dos espanhóis? Principalmente alimentos produzidos nas missões religiosas. (FONSECA, 2013, p. 18).

Assim, a partir das necessidades que surgiam na fronteira, era comum as autoridades portuguesas e espanholas desrespeitarem a proibição imposta por seus países e trocarem informações e favores ao longo da fronteira. Fonseca (2013) cita o caso de um capitão general que enviou um cirurgião ao lado espanhol para que lá cuidasse de uma autoridade. Além disso, havia outros intercâmbios: escravos africanos fugiam para o lado espanhol, índios fugiam para o lado português, foragidos da justiça acoitavam-se em ambos os lados da fronteira.

Embora a política colonial portuguesa tenha sido suficientemente hábil para interiorizar no conjunto da população o compromisso de defesa territorial, as questões individuais de sobrevivência muitas vezes falavam mais alto. Nessas oportunidades, portugueses e espanhóis esqueciam-se de seus compromissos de populações limítrofes e se buscavam mutuamente. (VOLPATO apud FONSECA, 2013, p.19).

Camacho (2010) também destaca a intensa relação entre bolivianos e brasileiros no auge da produção da borracha na região do Beni entre 1860 a 1890. Nesse período, houve um deslocamento de pessoas, a maioria indígena mojos recrutados a força para transportar a borracha em embarcações pequenas movidas a remo. Estas embarcações desciam a cachoeira do rio Mamoré levando a borracha que iria para Manaus.

El rio Mamoré era la via de salida de las bolachas de goma hacia el Amazonas en embarcações movidas a remo que atravessavam 19 cachuelas. Em cada tumbo, en cada corrienteza quedaban sepultados los

remeros indígenas. El paludismo y el ataque de las tribus bravias del madera ocasionaban mas muertes. (CAMACHO, 2010, p.54).

Contudo, apesar dos abusos e condições de sobrevivência na Amazônia, o processo de exploração da borracha no século XIX motivou o deslocamento de muitas pessoas para a região do Beni, situação que contribuiu diretamente para a fundação das cidades de: *Cachuela Esperanza e Riberalta*, em 1882, Villa Bella em 1884 e Guayaramerin em 1882. Conforme relata Camacho (2010), nesse período surgiram os primeiros estabelecimentos comerciais do lado boliviano para abastecer os povoados e, ainda, abastecer a comunidade brasileira gerando assim um as primeiras práticas comerciais na fronteira das cidades-gêmeas.

#### 1.1.2 O Limite da Fronteira Redesenhado por Novos Acordos.

No início do século XIX, as ex-colônias portuguesas e espanholas tornaram-se países independentes e as questões dos limites fronteiriços ganharam novas conotações. Naquele período, as margens dos rios Madeira, Purus e Juruá já estavam povoadas e os diplomatas brasileiros tentavam estabelecer um novo ponto inicial da fronteira entre o Brasil e a Bolívia, na confluência entre os rios Mamoré e Beni. Iniciou-se então um novo momento de negociações sobre a fronteira, dessa vez entre o Brasil e a Bolívia. O Brasil consegue, habilidosamente, demarcar um novo limite fronteiriço, uma linha imaginária que deveria ir da confluência entre os rios Mamoré e Beni até a nascente do rio Javari. Assim, foi firmado o Tratado de Ayacucho em 1867. Porém, a partir das expedições de demarcação da fronteira descobriu-se que a nascente do rio Javari não estava situada no marco determinado pelo Tratado. De acordo com os estudos de Machado (2008), ela só foi localizada em 1991, o rio nasce na Serra da Contamana – Peru. O longo período de indefinição da fronteira permitiu às frentes exploradoras e de produção da borracha avançarem para as áreas fronteiriças e estimulou o interesse do Brasil na disputa do território que atualmente pertence ao Acre.

A extensão de terra que hoje pertence ao estado do Acre, no ano de 1750, era propriedade da Bolívia. Naquele período, o látex produzido na região despertou o interesse de brasileiros que ali viviam. Como era uma região de difícil acesso, a Bolívia não promoveu sua ocupação imediata, porém, ao perceber que a região

estava sendo ocupada por brasileiros, organizou tropas militares bolivianas para expulsá-los à força. Foram organizados vários movimentos militares de ocupação, mas todos encontraram a resistência local de brasileiros estabelecidos na região, que tinham o apoio do governo do Amazonas. Apenas em 1902, após a 3ª Revolução Acreana, coordenada por Plácido de Castro, o governo brasileiro agiu diplomaticamente propondo um novo acordo, o Tratado de Petrópolis (1903).

O Tratado de Petrópolis estabeleceu a incorporação do Acre ao território brasileiro. Em contrapartida, o Brasil precisou recompensar o governo boliviano com o pagamento de dois milhões de libras esterlinas e ceder algumas terras do Mato Grosso. Além disso, o acordo previa que o governo brasileiro construísse a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, com a extensão de 400km, que deveria se estender para além do limite fronteiro e adentrar até o território boliviano, com a abertura do escoamento da produção da borracha boliviana pelo oceano Atlântico. O tratado também garantiu que sessenta mil famílias que viviam ali, sobrevivendo da extração da borracha, recebessem 200 mil km<sup>2</sup> para trabalhar e o Acre tornou-se um estado com governo próprio em 1957.

É nesse contexto histórico que o Território de Rondônia surge impulsionado por interesses políticos e econômicos, após setenta e oito anos do acordo diplomático que culminou no Tratado de Petrópolis, o estado de Rondônia foi criado. Matias (2010) esclarece que o Tratado de Petrópolis não se limitou a construção da estrada de Ferro Madeira Mamoré, como muitas vezes é ensinado. Há desdobramentos geopolíticos e geoeconômicos que envolveram os municípios mais antigos do estado: Porto Velho e Guajará-Mirim. Estes dois municípios concentraram, por um longo período, praticamente toda a população do estado.

IMAGEM 5: ENGENHEIROS E OPERÁRIOS TRABALHANDO NA CONSTRUÇÃO DA ESTRADA DE FERRO MADEIRA MAMORÉ.



Fonte: Arquivo pessoal da senhora Angelina Angel moradora de Guajará-Mirim.

Como a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré não ultrapassou os limites da fronteira Internacional, o governo brasileiro ficou em débito com o governo boliviano. Foi apenas em novembro de 2008, a partir da aprovação do projeto da ponte binacional Brasil-Bolívia<sup>8</sup> sobre o rio Mamoré, que este débito começou a ser negociado.

El ramal Guajará-Mirim – Riberalta, nunca se construyó, se cambió por uma carretera asfaltada y um Puente Internacional, que tampoco se há logrado hacer realidad por falta de vocación boliviana hacia nuestra región. (CAMACHO, 2010, p.65)

---

<sup>8</sup>No encontro foi definido os termos de aprovação do Regulamento Interno da Comissão Mista Brasileiro-Boliviana - CMBB, que será objeto de troca de Notas pelas respectivas chancelarias e foi entregue também a parte boliviana, a Minuta dos Termos de Referência e do Edital de construção da ponte. A construção da ponte sobre o Rio Mamoré constitui compromisso internacional assumido pelo Brasil com a Bolívia há mais de um século, nos termos dos acordos de Notas, de 25 de setembro de 1971, e do Protocolo Adicional ao Tratado de Petrópolis de 1903, de 27 de outubro de 1966. Por isso, ficou acordado entre os dois países que o Brasil arcará com os custos decorrentes da elaboração dos estudos, projetos e de engenharia e por fim, a construção da ponte.

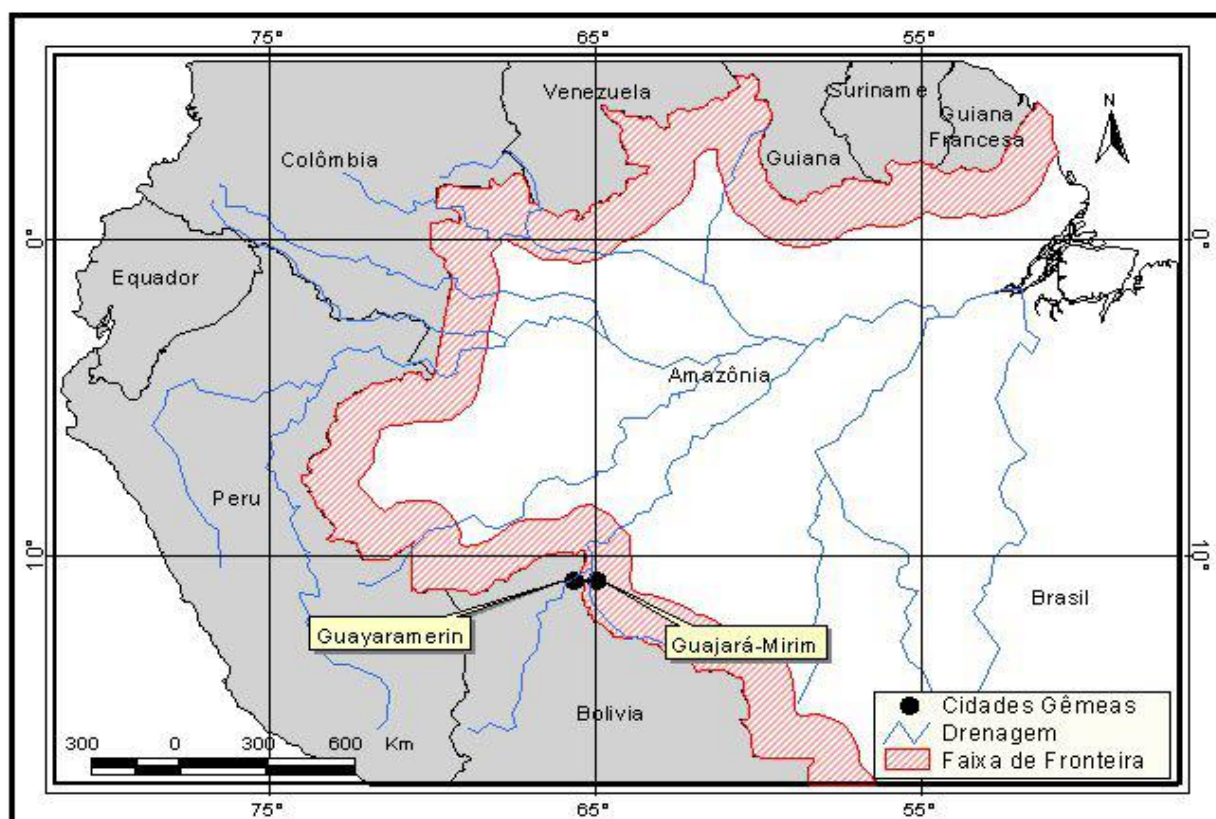


Apesar de quase sete anos já terem se passado, a ponte continua apenas no projeto, mas há a promessa do Departamento Nacional de Infra-estrutura e Transporte - DNIT de licitar a obra até março de 2016, no entanto até a presente data a obra não foi licitada

## 1.2 A FRONTEIRA MAMORÉ: AS CIDADES GÊMEAS DE GUAJARÁ-MIRIM/RO/BR E GUAYARAMERIN/BENI/BOL.

Atualmente, o Brasil possui uma extensa área de fronteira com dez países da América do Sul, com exceção do Chile e Equador. A Bolívia se destaca por possuir a maior extensão de fronteira com o Brasil, no total são 3.423,2 km, dos quais 2.609,3 km são limitados por rios e canais; 63,0 km por lagoas e 750,9 km por linhas convencionais. Esta fronteira se estende pelo estado do Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

MAPA 1: FRONTEIRA DAS CIDADES GÊMEAS GUAJARÁ-MIRIM (RONDÔNIA/BRASIL) E GUAYARAMERIN (BENI/BOLÍVIA)



Fonte: Adaptado do gupo RETIS, disponível em <http://www.ig.e.o.ufrj.br/fronteiras/mapas/zfoidegmr.jpg>

Nota: Projeto cartográfico: Iranilda Moraes; Execução: Patricia Oliveira, 01/04/2008

Ao longo desta faixa fronteiriça, se localizam as cidades de Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerin (Bolívia), consideradas cidades gêmeas<sup>9</sup>; Um importante indicador das redes de relações presentes na fronteira, elas são pontos estratégicos da soberania nacional, mas essas cidades dificilmente podem ser vistas dentro de uma perspectiva apenas nacional ou internacional, pois se configuram como ponto de encontro de construções histórico-sociais que não se limitam às fronteiras oficiais fundadas pela soberania nacional de cada país. Como esclarece Machado (2000) a fronteira é lugar de comunicação e de trocas, pois as relações vividas nem sempre ficam submetidas aos acordos legais.

Conforme dados disponibilizados no site da Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da faixa de Fronteira – CDIF, o Brasil, neste presente ano (2016), possui 32 ( trinta e duas) cidades-gêmeas<sup>10</sup>, em toda a extensão de sua faixa de fronteira e a maior concentração está na porção sul do território. O estudo aqui apresentado se reporta às cidades-gêmeas de Guajará-Mirim /RO/Brasil e Guayaramerin/Beni/Bol, recorte espacial da nossa pesquisa.

As condições naturais dos rios Guaporé e Mamoré servem como divisa entre a Bolívia e o Brasil. O transporte de produtos e pessoas ao longo dos dois rios é intensa, juntos, os dois rios fazem aproximadamente 1.400 quilômetros de extensão com linhas regulares de navegação dos dois lados da fronteira. Atualmente, tal qual como foi no passado, o rio é o elemento integrador das pessoas que vivem em suas margens: índios, ribeirinhos, caboclos, entre outros. O rio é o coração da fronteira, é através dele que as interações acontecem independentes da vontade política do Estado.

Conforme já foi apontado, o surgimento das duas cidades está relacionado ao ciclo da exploração da castanha e extração do látex do início do século XIX, e ao processo de implantação da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, no início do século XX. Ao longo da história da fronteira, as relações políticas, econômicas, culturais e

---

<sup>9</sup>Machado (2006), define cidades-gêmeas como núcleos urbanos localizados de um lado e de outro do limite internacional cuja interdependência é, muitas vezes, maior do que de cada cidade com sua região ou com o próprio território nacional, sem que estejam necessariamente em condição de fronteira seca, formando uma conurbação ou ocupando posições simétricas à linha divisória. Elas têm forte potencial de atuar como nódulos articuladores de redes locais, regionais, nacionais e transnacionais.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2016/07/governo-reconhece-dois-municipios-como-cidades-gemeas>. Acesso em 15/07/2016

educacionais sempre estiveram presentes no modo de vida desses povos fronteiriços.

Em 1798, na cachoeira de Guajará-Mirim, foi instalada uma guarnição militar, porto, armazéns e residências para garantir o plano de navegação e comércio, interligando via fluvial Santa Maria de Belém-do-Pará, na foz do rio Amazonas, à Vila Bela da Santíssima Trindade, no alto rio Guaporé, garantindo, com isso, o plano de ocupação e desenvolvimento da Amazônia pela coroa portuguesa.

Até o início do século XIX, conforme descreve Vitor Hugo (1959), a cidade de Guajará-Mirim era apenas uma indicação geográfica para designar o ponto brasileiro à povoação boliviana de Guayaramerin, naquela época, a povoação era conhecida como Esperidião Marques. Após a assinatura do Tratado de Petrópolis, o norte-americano Percival Farquar inicia os trabalhos de fundação da Madeira-Mamoré Railway Company, tendo como subsidiária a Brasil Railway. As obras foram iniciadas em 1907, pela empreiteira May, Jekyll & Randolph e concluídas no ano de 1912. (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

Os interesses econômicos e políticos pela construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré promoveram um fluxo migratório intenso na região. Foram milhares de profissionais que se deslocaram para Rondônia, a maioria vinda do nordeste brasileiro e de outros países. Guajará-Mirim, por exemplo, recebeu imigrantes gregos, turcos, sírio-libaneses, barbadianos, e bolivianos; estes últimos chegaram bem antes, interessados na extração do látex no vale do Guaporé.

Vale destacar que a migração nordestina foi estimulada a partir da 2ª Guerra Mundial, os acordos firmados entre os EUA e o Brasil, transformaram nosso país no principal fornecedor de borracha para os EUA. Houve um intenso recrutamento de mão de obra, exclusivamente masculina, para os seringais amazônicos. Os trabalhadores que foram enviados para estes seringais ficaram conhecidos como “Soldados da Borracha”.

IMAGEM 6: SOLDADOS DA BORRACHA



Fonte: Arquivo pessoal da Sra. Angelina Angel, moradora de Guajará-Mirim.

Esse processo migratório proporcionou uma diversidade cultural intensa na região, pois além dos migrantes internos e estrangeiros que vieram para Rondônia no auge da extração da borracha, havia a população indígena que subsistiu, mesmo diante da sua dizimação progressiva, seja pela escravização no século XVIII ou pela expulsão que resultou dos fluxos migratórios, estimulados pelos programas nacionais de colonização e expansão da fronteira agrícola na Amazônia.

A partir da década 1960, reconfigura-se outro curso migratório em direção a Rondônia: as migrações inter-regionais, ou seja, das regiões brasileiras para Rondônia tornaram-se intensas. O primeiro grande fluxo expressivo foi o de migrantes nordestinos, que tinham interesse em tornar-se produtor autônomo, fomentando a agricultura de subsistência, tendo em vista as políticas nacionais de expansão e colonização da fronteira agrícola<sup>11</sup>. De 1970 em diante, inicia-se o fluxo

---

<sup>11</sup>Como exemplo desses programas podemos citar O Programa de Integração Nacional (PIN) em que Rondônia passou a fazer parte em decorrência dos problemas gerados pelos fluxos migratórios sul.

das regiões sul e sudeste de migrantes motivados pelos interesses fiscais e pelo preço baixo das terras em Rondônia e pela situação de desemprego gerada pelo processo de mecanização que deixou grande parte da população agrícola dessas regiões desempregada.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA ,a partir de 1970 iniciou a implantação dos Projetos Integrados de Colonização – PIC ., no Território Federal de Rondônia. Conforme Paliot (2015), neste mesmo período foi deflagrada uma campanha publicitária no sudeste e sul do país com o slogan “ Rondônia, o Novo Eldorado”, incentivando o processo migratório para a região.

Os Projetos Integrados de Colonização foram implantados na região de Ouro Preto dando origem a cidade de Ouro Preto do Oeste; na região de Guajará-Mirim, o qual foi denominado PIC- Sidney Girão onde surgiu a cidade de Nova Mamoré; na região do seringal Cacaaul foi implatado o PIC Gy-Paraná dando origem a cidade de Cacoal. Posteriormente outros PICs foram sendo instalados, garantido assim um processo de povoamento ao longo da Br 364.

Os projetos de colonização não consistiam apenas na distribuição de lotes de terras rurais, o INCRA demarcava os lotes abrindo picadas em plena selva, que eram denominadas de linhas e, em seguida, os tratores abriam as estradas. Neste período, Rondônia contava com apenas dois municípios, Porto velho a capital e Guajará-Mirim. A colonização proporcionou o desenvolvimento dessas vilas remanescentes do período dos seringueiros e foi responsável pelo surgimento de várias outras. Beneficiou muitos colonos do sul e sudeste do Brasil, mas gerou grandes problemas: impacto ambiental, impacto com as populações nativas e indígenas e conflitos sobre o uso da terra.

Nas seções seguintes damos atenção às cidades de Guajará-Mirim (BR) e Guayamerin (BO), cidades que compartilham histórias comuns, mas, possuem também, singularidades que precisam ser conhecidas por aqueles que estudam esta região.

#### 1.2.1 A Cidade de Guajará-Mirim em Rondônia

Guajará-Mirim é o segundo município mais antigo do estado de Rondônia. Instalado oficialmente em 10 de abril de 1929, sua história, conforme descrevemos

anteriormente, está interrelacionada pelas etapas de colonização que marcaram a ocupação do estado de Rondônia

Atualmente, o município de Guajará-Mirim possui 24.885,652 km<sup>2</sup>, dos quais 93% constituem área de preservação ambiental. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município era de 41.646 habitantes, sendo 35.197 na zona urbana e 6.449 na zona rural. A economia do município é baseada nos recursos provenientes do serviço público, ou seja, uma economia do “contra-cheque”. Destaca-se a presença de pequenas indústrias de refrigerante, café e laticínios, a pecuária de corte e de leite, o extrativismo e o fluxo de turistas que são atraídos pelos produtos importados vendidos na Bolívia. A circulação de turistas traz um movimento significativo na rede hoteleira e nos restaurantes da cidade.

Nos últimos 20 anos, ocorreu o crescimento populacional do município, crescimento este que se comprova pelos dados censitários do IBGE<sup>12</sup> coletados entre os anos de 1991 e 2010. Neste período, a população de Guajará-Mirim passou de 32.583 para 41.656 habitantes, com a estimativa de chegar a 2015 com 46.632 habitantes. Este crescimento refletiu na infra-estrutura do município, a partir do surgimento de novos bairros como o Planalto, o Próspero, o Jardim das Esmeraldas e a Comara<sup>13</sup>. Entende-se que esse crescimento está ligado a fatos políticos na escala nacional e local: a criação da área de Livre Comércio em 1991, a anistia de 2009 para imigrantes irregulares no Brasil e o acordo binacional, de residência, estudo e trabalho, entre o Brasil e a Bolívia de 2009. Com a implantação da área de Livre Comércio em 1991, o município recebeu empresários de várias localidades brasileiras e do exterior, estimulados pelo comércio de produtos chineses e coreanos, e também, pela isenção fiscal de produtos do exterior e de outras regiões do país. Com o acordo binacional e a anistia, decisões políticas firmadas em 2009, muitos bolivianos conseguiram regularizar sua situação de permanência no país. Não tivemos acesso a dados oficiais sobre esse processo, no entanto, em conversa informal com uma das atendentes do setor de imigração da Polícia Federal de Guajará-Mirim, estima-se que mais de 200 bolivianos foram regularizados.

---

<sup>12</sup> Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007 e Censo Demográfico 2010.

<sup>13</sup> Uma região de pequenas chácaras formadas a partir da invasão dos lotes de terra que pertenciam a Aeronáutica

Assim, os contornos da cidade foram sendo redefinidos, principalmente pela condição de permanência de bolivianos que antes eram irregulares e não tinham como alugar ou construir uma casa própria no Brasil. Com as políticas de favorecimento à residência em território brasileiro e com o apoio de representantes da Igreja Católica na ocupação de terrenos abandonados ou doados pelo poder público, muitos imigrantes e brasileiros foram ocupando os terrenos em áreas mais distantes do centro.

Na esteira desse crescimento populacional, a construção de prédios comerciais, postos de saúde e escolas, com prédios novos ou ampliação de salas nas já existentes. Consequentemente, surge a necessidade de contratação de profissionais na área da educação e saúde, muitos migraram de outras regiões do país e fixaram residência em Guajará-Mirim. No início do ano de 1980, ocorreu o aquecimento do ramo imobiliário, vilas de casas são construídas e políticas habitacionais chegaram à cidade, possibilitando o financiamento da casa própria através do Banco Nacional da Habitação – BNH e Associação de Poupança e Empréstimo – POUPEX. A cidade foi crescendo em direção à BR- 425, estrada que liga o Município de Guajará-Mirim à capital do Estado, Porto Velho.

Houve também a Implantação do Campus Universitário da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; o primeiro curso implantado foi o de Pedagogia em 1988, posteriormente, o curso de Letras e hoje o *Campus* conta com 4 (quatro) cursos regulares: Pedagogia, Letras, Gestão Ambiental, Administração e 1 (um) curso de Direito finito

A cidade de Guajará-Mirim sedia também Órgãos Federais como a Procuradoria da República/ Ministério Público Federal, criada desde 2003 e instalada em 2012. Recebeu, em 2015, a implantação do Campus Binacional do Instituto Federal de Educação de Rondônia – IFRO. Segundo informações prestadas pelo diretor do instituto, os imigrantes bolivianos podem concorrer às vagas nos cursos profissionalizantes desde que tenham CPF, documento imprescindível ao processo de inscrição. Este novo espaço de formação vem despertando o interesse de muitas famílias bolivianas e a procura pela regularização dos documentos pessoais dos filhos e filhas que estão aptos a cursar o ensino médio.

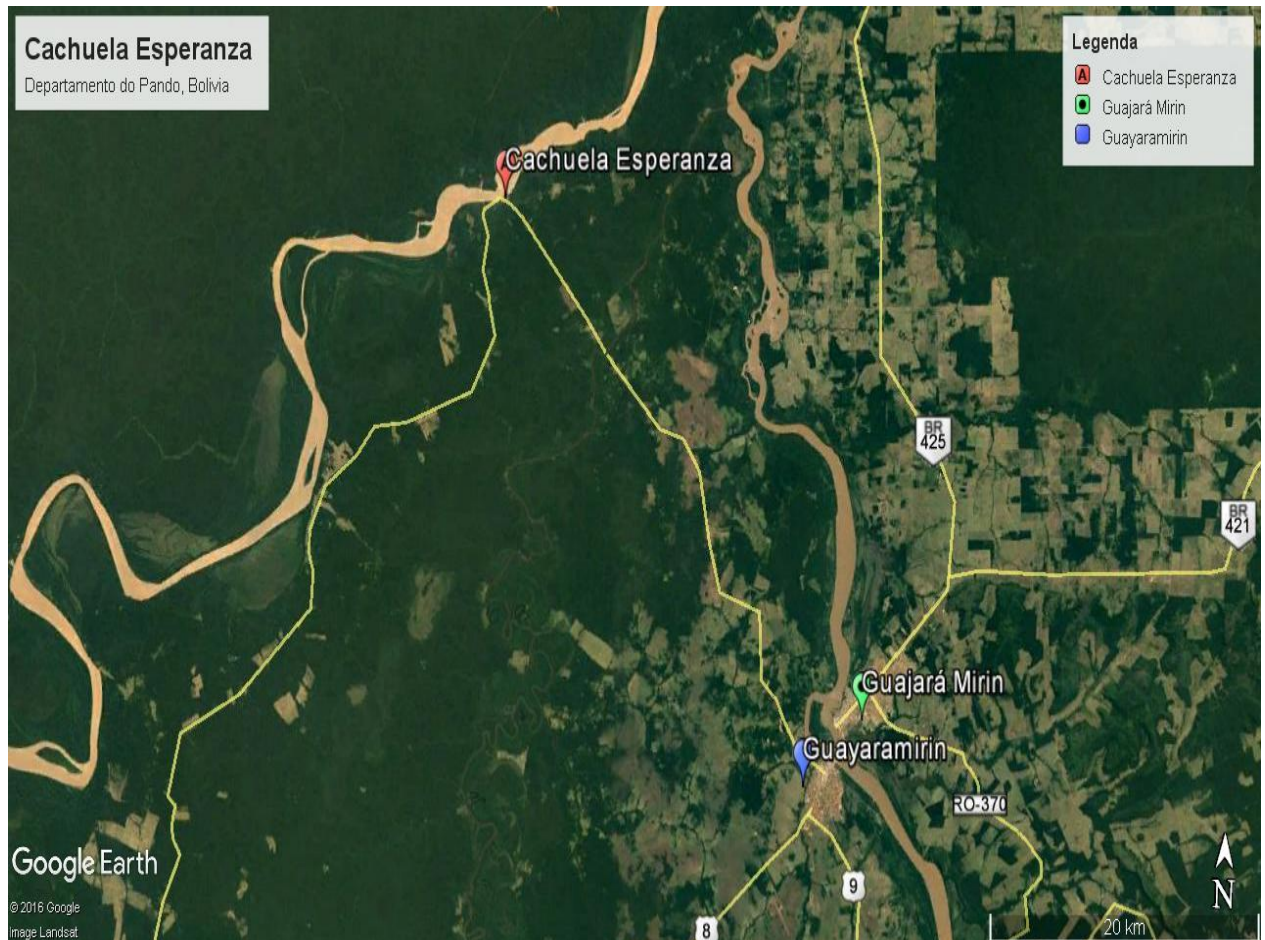
### 1.2.2 A Ciudad de Guayaramerin no Beni

Foi Manuel Jesus Añes Parada que, em 1892, organizou o primeiro assentamento na região do Beni, conduziu um grupo de quinze homens que construíram uma casa e, naquela região, iniciaram o *cultivo el chacarismo*, ou seja, organizaram um pequeno espaço de produção agrícola de subsistência e de criação. Mas, segundo a história local, este grupo desapareceu. Cogita-se que alguns dos homens tenham passado para o lado da fronteira brasileira. Posteriormente, esta região recebeu o nome de Porto Palmira e, em 1893, quando chegaram outros exploradores, o nome foi trocado para Guayaramerin. Mas, no governo de Ismael Montes novamente há a troca de nomes, desta vez, para Puerto Sucre. Somente em 1915, a partir da lei de La República em el Gobierno de Ismael Montes, a região retoma o nome de Guayaramerín.

Por mais de um século de existência, as cidades de *Guayaramerin*, *Riberalta* e *Cachuela Esperanza* se desenvolveram com sua economia centrada na produção da borracha e da castanha. Os primeiros habitantes destas cidades migraram do interior da Bolívia para trabalhar nos seringais próximos à fronteira. Nicolás Suárez Calláu foi o maior empreendedor da região e se estabeleceu em *Cachuela Esperanza*, fazendo daquele pequeno rincão o seu império. Ele não foi o primeiro a chegar naquela região, mas foi quem estabeleceu um pequeno império com a venda da borracha, convencendo o povoado a trabalhar na Casa Suarez. O *Rey de la Goma*, como é conhecido na história Beniana, chegou em 1882 a região de *Cachuela Esperanza* com a intenção de se dedicar à compra da borracha e à venda de produtos importados, mas quando verificou que a região era um ponto geográfico estratégico localizada a poucos quilômetros da confluência dos rios Beni e Mamoré, ambos afluentes do rio Madeira, percebeu que ali poderia ser instalada uma nova rota para o deslocamento da borracha boliviana.



MAPA 2: LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE CACHUELA ESPERANZA NO DEPARTAMENTO DO PANDO, BOLÍVIA



Fonte: A autora ( 2016)

*Cachuela Esperanza* tornou-se o centro do complexo industrial de *la Casa Suarez*, que realizava transações com o continente europeu.

La empresa tenía más de mil ochocientos empleados, que trabajaban en grandes talleres, barracas y oficinas dotadas de energía eléctrica y permanente comunicación telegráfica, no era raro ver contadores ingleses en la sede central de la empresa y se construyó un pequeño ferrocarril para evitar las cachuelas que atravesaban el río Madera, em los años de mayor expansión económica, la Casa Suarez tenía enormes propiedades cercanas a los cinco millones de hectares y un capital superior a los dos millones y medio de libras esterlinas(PINTO,1978, p.125).

Estudar a história da fronteira boliviana e do desenvolvimento econômico da região no final do séc. XIX, nos fez compreender o movimento político, econômico e

cultural grandioso que acontecia do lado boliviano. Enquanto isso, no lado brasileiro da fronteira, o povoamento da região era escasso. Alguns armazéns, casas e o posto militar de apoio à navegação da região.

*Cachuela Esperanza*, em pleno final do séc. XIX, possuía, posto de saúde, igreja, escola e até um teatro, o “Teatro Pando”, onde se apresentavam artistas europeus às famílias de empresários de *la goma*. Além da exportação da borracha, foram estabelecidas na região *estancias ganadera* que começaram a produzir manteiga, queijo, charque entre outros produtos, havia ainda, a produção de açúcar e álcool e produtos confeccionados a partir do couro do gado como laços, sandálias e outros. O comércio local se desenvolveu e abasteceu outras cidades bolivianas. Com o desenvolvimento veio a necessidade de saúde e educação. Escolas, oficinas profissionalizantes e hospitais foram criados nas cidades de *Cachuela Esperanza*, *Trinidad* e *Guayaramerin*. A Casa Suarez foi, segundo Camacho (2010), a primeira Universidade do Beni, pois através dela foram formados contadores, secretários, mecânicos, técnicos e, posteriormente, foram abertos cursos de Agronomia e Veterinária.

Atualmente, Guayaramerín possui uma área de 13.900 km<sup>2</sup>. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estadística do Estado Plurinacional de Bolívia, em 2012 a cidade era povoada por 41.775 habitantes. Sua economia é baseada no extrativismo da castanha e da madeira, na pecuária e no comércio ativo com o Brasil. A Bolívia importa do Brasil produtos de primeira necessidade, como açúcar, frango, óleo de cozinha, papel higiênicos, entre outros. Este fluxo de mercadoria, que sai do Brasil pela cidade de Guajará-Mirim, garante trabalho para muitos brasileiros e bolivianos que transportam a mercadoria em pequenos barcos pelo rio Mamoré para levar ao outro lado, da fronteira.

No comércio de Guayaramerin, encontramos eletroeletrônicos, bebidas, roupas, brinquedos, perfumes e produtos importados, principalmente, da China, Coréia, EUA, Chile e Peru, que atraem turistas de todas as partes do estado de Rondônia e até de outros estados.

O idioma dominante em Guayaramerin é o *Castellano*, mas muitas famílias migrantes do altiplano também falam o *Quéchua* e o *Aymara*. É possível ouvir alguns dialetos como o *Trinitario*, *Baures* e o *Itonama*.

### 1.3 AS PRIMEIRAS ESCOLAS NA FRONTEIRA MAMORÉ

Conhecer a história de *Cachuela Esperanza* e da organização da escola para a capacitação dos trabalhadores da Casa Suarez foi fundamental para identificarmos que a primeira instituição escolar da Fronteira Mamoré se estabeleceu em solo boliviano, tendo em vista, que na história de Guajará-Mirim, as primeiras escolas que são identificadas como escolas de ofício (profissionalizante) aparecem, segundo Gomes (2012), a partir de 1923.

As escolas do lado brasileiro da fronteira foram criadas por iniciativa particular e tinham como objetivo atender uma clientela escolar carente, uma vez que os filhos de famílias de classe médias e altas eram encaminhados para estudar no centro do país ou na Europa.

Essas escolas ofereciam, além do ensino da leitura e da matemática, a formação profissional de oleiro, pedreiro, carpinteiro e ferreiro para os meninos. Enquanto as meninas, separadamente ficavam com as prendas domésticas e o catecismo. (GOMES, 2012, p.63).

Em 1924, o Coronel Paulo Cordeiro da Cruz Saldanha criou em Guajará-Mirim, a Escola Cesário Correa, ensino gratuito para adultos. Em 1928, o governo do estado do Mato Grosso<sup>14</sup> criou a primeira escola municipal em Guajará-Mirim. Com a chegada de Dom Xavier Rey<sup>15</sup> a Guajará-Mirim, tem início o processo de formação de professoras. As viagens que ele fazia de barco pelos rios Mamoré e Guaporé revelaram o grande número de ribeirinhos analfabetos, situação que levou o bispo a organizar uma estratégia para formar professoras e criar escolas nas comunidades ribeirinhas.

<sup>14</sup> O estado de Rondônia surgiu da cisão de terras que no passado pertenciam aos estados do Amazonas e do Mato Grosso, foi criado oficialmente em 13 de setembro de 1943 com o nome Território Federal do Guaporé através do decreto 5.1812 assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. Em 1956 ele passa a ser chamado de Território federal de Rondônia em homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon. Em 1981, o estado ganha sua emancipação política passando a ser chamado estado de Rondônia. Fonte: GORAYEB, Anísio. Território Federal do Guaporé. IN: [www.news rondônia.com.br](http://www.news rondônia.com.br), 2013. Consultado em 10/08/2016

<sup>15</sup> Em 23 de janeiro de 1932, chegou em Guajará-Mirim, Monsenhor Francisco Xavier Rey, missionário de origem francesa que deixou o primeiro mundo para doar-se ao terceiro mundo, sonhando e edificando projetos que não se limitavam a evangelização, mas transformavam-se em ação social na fronteira Guaporé-Mamoré, chegando até *Cachuela Esperanza* na Bolívia. Para dom Xavier Rey era necessário tirar as pessoas do isolamento, proporcionando melhor qualidade de vida ao povo dessa fronteira. Além da formação das primeiras professoras da região, da construção do Colégio Nossa Senhora do Calvario, das primeiras escolas do Guaporé, ele também foi responsável pela construção de um hospital, de uma rádio, da Catedral da Cidade.

Em 1933, Dom Rey fundou o Colégio Santa Terezinha, em Guajará-Mirim. O colégio funcionava em regime de internato. O espaço que acolheu meninas para serem alfabetizadas e depois atuarem como professoras em suas comunidades localizadas nos vales do Mamoré e Guaporé. A primeira turma iniciou com trinta e três meninas com a idade de sete anos. Elas ficaram internadas na escola aos cuidados de freiras calvarianas. Os pais das meninas confiavam no trabalho de Dom Rey, permitindo assim que ele assumisse a formação das crianças. As ações realizadas por ele ultrapassaram o universo pastoral e se edificaram em práticas sociais que passou a empreender, seja pelas escolas implantadas, pela formação de professoras, pelas igrejas construídas, pelo primeiro hospital edificado e até pela primeira rádio a levar mensagens para toda região da Fronteira.

[...] Ora era sacerdote, cuidava de almas, ora era médico e dentista, eceitava cura para o corpo. Até onde sei, teria ele cursado inclusive o quarto ano de medicina, quando resolveu tornar-se Padre e vir para esta Amazônia de Deus. sua visão revolucionária concebeu os meios de só implantar as primeiras escolas no rio Guaporé, depois que preparasse as professorinhas, com as quais levaria a semente do saber para uma quantidade enorme de crianças, até então excluídas da vertente do conhecimento, ainda que fosse só para acender a chama multiplicadora da alfabetização. Na esteira de suas realizações cerca de 33 escolas foram por ele construídas.(SALDANHA, 2009, p?).

Posteriormente, o colégio Santa Terezinha passou a se chamar Instituto Nossa Senhora do Calvário, funcionando em regime de externato e internato. Em 1940, foi instalado o curso normal rural de habilitação de professores com duração de quatro anos.

IMAGEM 7: AS ALUNAS DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CALVÁRIO PARTICIPANDO DO DESFILE CÍVICO



Fonte: Arquivo da família da sr<sup>a</sup> Angelina Angel, moradora do município de Guajará-Mirim

As filhas de Dom Rey, como ficaram conhecidas na história de Guajará-Mirim, tornaram-se professoras e passaram a atuar na formação das crianças e jovens da cidade, na zona rural e na zona ribeirinha. Posteriormente, outras meninas, nascidas na cidade de Guajará-Mirim passaram a frequentar a escola. Assim, ter uma filha formada na escola Nossa Senhora do Calvário era motivo de orgulho para as famílias e reconhecimento da sociedade Guajaramirense.

O encerramento das aulas ocorria no cinema Colombina, onde as meninas apresentavam espetáculos, comédias e declaravam poesias para a comunidade. Após as apresentações, eram entregues as provas, em público, com suas respectivas notas. No término dos cinco anos de estudos, elas voltavam para suas respectivas comunidades com o compromisso de assumir o exercício do magistério. Assim, enquanto o povo construía os barracos para abrigar as escolas que seriam assumidas pelas ex-alunas de Dom Rey, novas meninas eram preparadas para a descida do rio Guaporé com destino ao internato Nossa Senhora do Calvário. (GOMES, 2012, p.67).

Trazer o recorte das histórias de Nicolás Suarez Calláu e Dom Xavier Rey para o nosso texto contribui para a construção do cenário histórico da Fronteira Guaporé-Mamoré do final do século XIX e início do século XX, período do processo do surgimento das cidades fronteiriças de Guajará-Mirim e Guayaramerin. Nesse cenário, a presença da escola ganha importância, pois o espaço escolar da fronteira garantiu que as necessidades educacionais da época: a alfabetização das comunidades ribeirinhas e dos filhos dos operários da Estrada de Ferro Madeira Mamoré no lado brasileiro e a formação técnica para os filhos da borracha do lado boliviano.

A proximidade das duas cidades, a extração da borracha realizada tanto do lado boliviano quanto do lado brasileiro, são fatores que merecem ser inseridos como motivadores do deslocamento de trabalhadores e suas famílias, conforme as necessidades de trabalho daquela época. Com isso, levanta-se a possibilidade da presença de imigrantes nas escolas brasileiras e nas escolas bolivianas. Contudo, não encontramos nenhum registro de informação sobre a questão dos deslocamentos para estudo.

#### 1.4 O PROBLEMA

Em nossa Dissertação de Mestrado, defendida em 2009, o foco investigativo foi avaliar os impactos gerados por um curso na área de Língua Portuguesa direcionado aos professores que atuavam de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. No processo de pesquisa, observamos que nas séries iniciais do ensino fundamental havia muitos alunos que falavam *castellano*, alguns eram bolivianos, mas a maior parte do grupo havia nascido no Brasil e eram filhos de bolivianos. Em alguns momentos, a questão da comunicação tornava-se crítica, porque professor e aluno não se entendiam, fato que acabava gerando o isolamento e a dispersão do aluno.

Apesar dos professores estarem passando por um processo de formação na área da linguagem a partir de uma abordagem da Sociolinguística<sup>16</sup>, não havia iniciativa por parte dos mesmos, para que o problema na comunicação fosse

---

16 A sociolinguística estuda o comportamento linguístico de uma comunidade e como ele é determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas. Para Bagno (2003) a língua deve ser vista de forma abstrata, mas dentro da realidade histórica, cultural, social que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e a escrevem.



vencido. Esta situação gerou em nós um grande desconforto e levantou uma importante questão em nossas reflexões: a formação de professores que dominem o espanhol e tenham o mínimo de conhecimentos da história e da cultura boliviana para atuarem com alunos bolivianos e filhos de bolivianos.

Ao ingressarmos como docente na Universidade Federal de Rondônia – UNIR iniciamos um caminho solitário no conhecimento do povo boliviano do lado de lá da fronteira. Como somos vinculados ao Departamento de Educação do Campus de Guajará-Mirim realizamos vários projetos de extensão com campos realizados nas escolas bolivianas. Procuramos conhecer melhor a organização da escola, projetos, práticas e processos de avaliação. Interagimos com professores e alunos, procurando levantar questões que pudessem esclarecer os motivos que levam o aluno boliviano a querer estudar na escola brasileira.

IMAGEM 8: ACADÊMICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA, LETRAS E GESTÃO AMBIENTAL PARADOS NO PORTO OFICIAL DE GUAYARAMERIN/BOLÍVIA – ATIVIDADE DE CAMPO DO PROJETO “PLANEJAMENTO, CULTURA E DIVERSIDADE NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA”



Fonte: A autora (2012).

Passar para o outro lado da Fronteira, com objetivos pedagógicos foi uma ação que marcou um novo momento no processo de formação dos acadêmicos de Pedagogia do *Campus* de Guajará-Mirim, da Universidade Federal de Rondônia. Porque, a partir dessa primeira ação muitas outras aconteceram, estimulando o interesse de acadêmicos a conhecerem melhor a história dos *hermanos* do lado de lá da fronteira. E ainda gerou entre alunos bolivianos e filhos de bolivianos que estudam no *Campus* um processo de valorização da nacionalidade e a descendência. Fato este, que não ocorria de maneira voluntária, tendo em vista ser comum o aluno imigrante ser o passar por situações preconceituosas no espaço escolar. Assim, ter a identidade silenciada é uma maneira que o imigrante utiliza para evitar possíveis conflitos e ações opressoras.

Quando tantos docentes abrem espaços-tempos para que os oprimidos narrem suas histórias ficaram mais expostas tantas histórias oficiais de opressão. Quando na história oficial se tentaram apagar suas histórias-memórias estava sendo tentado apagar a parte mais vergonhosa de nossas histórias oficiais.

Por aí passam alguns dos significados político-pedagógicos mais radicais de tantos esforços de docentes e educandos por priorizar inventar tempos-espços de narrativas de memórias-histórias ocultas

Abrir espaços pedagógicos para que seus coletivos as mostrem e se mostrem sujeitos de história é uma forma de disputa política desses coletivos por presença nos currículos como sujeitos de história- memórias. (ARROYO, 2013,p.305).

A partir do processo de escuta das histórias narradas pelos acadêmicos bolivianos que vivenciaram situações preconceituosas na escola brasileira, passamos a observar melhor esta questão nas escolas públicas do nosso município para perceber como os alunos bolivianos são recebidos pela comunidade escolar e, ainda, procuramos verificar como o sistema de ensino pensa as políticas de atendimento a estes alunos.

Passamos a observar também, eventos binacionais que acontecem em nossa cidade ou na cidade de Guayaramerín e percebermos um comportamento fraterno entre bolivianos e brasileiros. No discurso dos participantes destacam-se sempre as relações amigáveis dos sujeitos fronteiriços. Então, por que no espaço escolar estas relações não são construídas? Ou melhor, por que há tantas barreiras para o acesso



e a permanência do aluno boliviano na escola brasileira? Para onde essas crianças e jovens vão quando não conseguem estudar no Brasil? Voltam para o seu país? Sozinhos, sem os pais, porque estes estão trabalhando aqui? Ou, continuam morando no Brasil sem frequentar a escola? Enfim, por que o comportamento fraterno entre brasileiros e bolivianos não promove caminhos para a superação desses problemas?

Na esteira desses acontecimentos, que resulta na exclusão escolar de muitos bolivianos, a E.D.E.O. procura construir possibilidades de inclusão, valorizando as práticas bilíngues, promovendo os intercâmbios fronteiriços, estimulando as interações culturais, enfim, acolhendo os alunos e estimulando-os as novas aprendizagens

O espaço escolar é um ambiente com significações, onde são demarcadas as diferenças de quem manda e quem obedece, quem ensina e quem aprende. Ao mesmo tempo, existe a possibilidade da transgressão a essas demarcações institucionalizadas. Nesse processo, o professor ganha destaque, porque a sala de aula é um ambiente territorializado e privativo da sua ação docente. Assim, dependendo das ideias e valores que compartilha, sua *práxis* pode contribuir para reprodução ou superação das desigualdades sociais.

A E.D.E.O, para garantir a execução dos seus projetos, conseguiu sensibilizar parceiros tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano. São professores universitários, acadêmicos, professores bolivianos, pais e mães que passaram a contribuir com a escola e a conhecer melhor o trabalho que ela desenvolve. Com esta rede de parceiros, a escola passou a ser mais conhecida e a contar com outras frentes de apoio,

Entender como a escola, instituição legal de ensino no país, tornou-se um ator social dinâmico na Fronteira, promovendo interações e ações que ajudaram a construir a sua nova identidade, ser uma “escola para bolivianos” reconhecida tanto pela comunidade local quanto pela comunidade boliviana da fronteira, foi o problema que gerou a tese.

Algumas questões foram pontuais no caminho investigativo da Tese, como por exemplo: o projeto que a escola defende é reconhecido pelo sistema de ensino?. O projeto de ser uma Escola Bilíngue de Fronteira é um ideal individualizado da gestão da escola, ou é um ideal compartilhado com ações socializadas dentro da escola? A escola está sozinha nesse trabalho ou existem outras instituições

brasileiras e bolivianas que apoiam suas práticas? Os profissionais da escola são descendentes de bolivianos, têm algum vínculo familiar com estes e por isso apoiam a proposta da escola? Enfim, propomos estudar a fronteira a partir da escola, onde o fazer pedagógico é um fazer político de conquista, resistência e projeção. E a escola, é um território de redes e fluxos com distintos níveis escalares, ora local com as articulações na comunidade, ora nacional com as articulações do sistema educacional e ora internacional com os intercâmbios culturais.

#### 1.4.1 Nosso Objeto de Estudo e seus Recortes

Falar de um objeto de estudo é sempre situar-se em um universo convencional de linguagem. Conforme Fourez (1995), o objeto tem um caráter institucional e o que ele significa tem como base as convenções culturais da linguagem em um contexto no qual ele se insere. Assim, dizer que alguma coisa é objetiva é falar de algo com sentido, é situá-lo em um universo comum de percepção e de comunicação instituído por uma cultura. Os objetos não são dados em si, uma realidade absoluta independente do todo social e nem uma subjetividade individual, mas estão relacionados à sociedade e as suas convenções organizadas e instituídas.

A história das cidades gêmeas nos remete às interações vivenciadas por diferentes atores ao longo do processo de formação e de desenvolvimento das duas cidades. A escola, neste contexto histórico, aparece como importante espaço de formação profissional, tanto para os trabalhadores da Casa Suarez, no lado boliviano, quanto para os trabalhadores da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, do lado brasileiro. Contudo, nosso foco investigativo foram as interações atuais, realizadas pela escola na fronteira para atender o aluno imigrante. Como a cidade brasileira possui um maior número de imigrantes e tem a Escola Durvalina Estilbem de Oliveira que se destaca no atendimento a estes alunos, a maior parte da nossa pesquisa ocorreu em território brasileiro.

#### 1.4.2 A Diagnose das Práticas Escolares de Interação na Fronteira

Para iniciarmos a pesquisa, foi necessário diagnosticarmos às instituições de ensino fundamental da cidade que realizavam práticas voltadas para interações e

intercâmbios com alunos brasileiros e bolivianos. Escolhemos este nível de ensino por ser a etapa da educação básica que concentra maior número de crianças e jovens no início da adolescência, que ainda não alcançaram a maior idade.

Para a coleta de informações, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão das escolas municipais urbanas e rurais que atendem desde a educação infantil até o 6º ano do ensino fundamental e, em contato com Coordenadoria Regional de Educação – CRE, que é responsável pela gestão das escolas estaduais no município que atendem o ensino fundamental e o médio. Em conversa com as técnicas das referidas instituições, conseguimos identificar as escolas que possuíam práticas interativas como: intercâmbios, projetos interculturais, oficinas, seminários entre outras atividades que envolvessem alunos brasileiros e bolivianos.

Em Guajará-Mirim dentre as sete escolas municipais que atendem o ensino fundamental, apenas uma, a EMEIEF Profª Floriza Bouez que, participou do Observatório da Educação na Fronteira - OBEDF<sup>17</sup> realizou uma oficina de espanhol. Dentre as 9 (nove) escolas da rede estadual, duas escolas foram indicadas, a E.D.E.O, que participou também do OBEDF, tem ações planejadas que fomentam a interação entre bolivianos e brasileiros e a escola EEFEFM Simon Bolívar realizou por quatro anos o festival<sup>18</sup> de música espanhola com a participação de alunos da escola dentre eles alguns bolivianos. Em 2013, o projeto de Intercâmbio Cultural Internacional Brasil-Bolívia: Ultrapassando fronteiras<sup>19</sup>, foi um intercâmbio estudantil de três dias entre os alunos do ensino médio da escola e alunos de Rurrenabaque (Bolívia) cidade que fica a doze horas de viagem da fronteira. Nesse encontro, ocorreram oficinas temáticas, jogos e passeios.

---

17 O Projeto desenvolveu ações de atuação conjunta em rede entre instituições de ensino superior, secretarias de educação e escolas, propiciando pesquisa voltada para a qualificação do trabalho em sala de aula. A especificidade da proposta está em linguagem/educação/fronteira nas regiões de fronteira entre Brasil/Bolívia e Brasil/Paraguai, regiões reconhecidamente bilíngues. Os pesquisadores envolvidos foram especialistas que atuam nas áreas de educação e da linguística, oriundos das universidades Federal de Rondônia- UNIR/PPGCL, Federal do Acre- UFAC/PPGL e Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC/PGL, sendo que a Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL retirou-se do Projeto durante a realização do mesmo). O projeto teve início em 07/12/2010 e término em 30/06/2013, entretanto suas atividades tiveram início em janeiro de 2011 com 28 bolsistas, sendo 15 professores de educação básica, 02 coordenadores institucionais, 03 doutorandos, 02 mestrandos e 06 graduandos

18 O projeto de Música Espanhola foi idealizado professor Miguel Oreyai filho boliviano;

19 O projeto foi idealizado pelos professores Deny Ardaia ,também filho de bolivianos e a profª Silene Quintão.

Vale ressaltar que no contexto pesquisado, a escola que ganha destaque, por realizar práticas que contribuem para a interação entre alunos brasileiros e bolivianos, professores brasileiros e bolivianos e pais brasileiros e bolivianos é a E.D.E.O. A partir dessa identificação, optamos por observar e analisar o mundo vivido dessa escola em fronteira. Ela está situada no centro da cidade a mais ou menos 1 km do rio Mamoré, rio que é o marco divisor da fronteira das cidades de Guajará-Mirim (Rondônia/Brasil) e Guayaramerín (Beni/Bolívia). Alguns dos alunos da escola são bolivianos que moram do lado brasileiro, outros moram do lado boliviano, outros ora estão morando do lado brasileiro ora estão morando do lado boliviano dependendo dos acordos familiares. Assim, a fronteira internacional ganha atenção nesse estudo, não como limite intransponível, mas pela sua invisibilidade na rotina cotidiana do ir e vir, onde o rio não limita, ele é apenas uma extensão do lugar.

IMAGEM 9: FRONTEIRA DAS CIDADES GÊMEAS: VISTA DO RIO MAMORÉ COM GUAJARÁ-MIRIM ( RONDÔNIA/BRASIL) A FRENTE E GUAYARAMERIN ( BENI/BOLÍVIA) AO FUNDO. EM DESTAQUE, O LOCAL ONDE ESTÁ SITUADA A ESCOLA DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=749704>.  
Consultado em 20/05/2016

Para compreendermos a dinâmica que a escola vivencia ,atualmente, na fronteira foi necessário definir um recorte temporal de 10 (dez) anos - 2005 a 2015, porém, no primeiro semestre de 2016 a escola foi representada por sua diretora em uma ação nacional promovida pelo MEC, fato que consideramos importante e será abordado no decorrer do texto O recorte inicial tem como marco histórico um fato importante para a E.D.E.O, a conquista do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar 2005, do estado de Rondônia. A premiação foi fruto do documento elaborado pela diretora da escola na época, que descreveu as práticas de intercâmbio desenvolvidas com escolas de Guayaramerín (Beni/Bol), a inclusão e acompanhamento de alunos repetentes e indisciplinados, dentre eles brasileiros e filhos de bolivianos oriundos de outras escolas e, principalmente, a mobilização de resistência da escola contra uma tentativa de desativação da instituição por parte da Representação de Ensino de Guajará-Mirim – REN.

Portanto, é a partir da premiação nacional de gestão recebida pela escola que estabelecemos o período que deveríamos focar no levantamento da história da instituição para poder entender as ações do presente. Desse modo, passamos a conhecer, a participar e, às vezes, apenas a observar as ações dos sujeitos da escola. Foi possível assim, compreendermos alguns dos motivos que estimulam estes sujeitos a se envolverem com o projeto da escola. A pesquisa seguiu um rigor metodológico, o qual será fundamentado e descrito no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

---

### 2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA PARTICIPANTE NA GEOGRAFIA

Neste capítulo, são apresentados os referenciais bibliográficos que fundamentam o nosso estudo sobre Fronteira, Território e territorialidades. Apresentaremos também os fundamentos teóricos da sociologia de Alfred Schütz (2012), em especial sua análise sobre *a ação humana do mundo da vida* um processo ancorado nas funções motivacionais como: as razões e os objetivos, e orientada segundo a antecipação sob a forma de planos e projetos. E ainda, a análise que ele faz sobre o *sistema social de relevância*, para entendermos as escolhas feitas pela comunidade escolar.

Para finalizar o capítulo, descrevemos o processo de levantamento das informações, a pesquisa bibliográfica do tema da tese e os diferentes procedimentos metodológicos.

#### 2.1 O CONTINUUM DA FRONTEIRA

Se até então, apresentamos um panorama descritivo das cidades de Guajará-Mirim e Guayaramerín, é necessário, para esta seção, apresentarmos os elementos que conferem a estas duas localidades uma situação de cidades fronteiriças em *continuum* espacial. Assim, a cidade de Guajará-Mirim (Rondônia//Brasil), como já apontado, situa-se à margem direita do rio Mamoré, e Guayaramerín (Beni/Bolívia), à margem esquerda. O rio Mamoré é o marco divisório entre as duas cidades, indicando o limite dos territórios, mas, o movimento cotidiano das embarcações no rio Mamoré demonstra o *continuum*.

O termo *continuum* é de origem latina e, de acordo com o dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa (2008), significa continuar, que se prolonga sem pausa sem divisões. A fronteira que trazemos para o nosso estudo tem esta característica para muitos dos moradores das duas cidades; a travessia diária do limite fronteiriço está na rotina das pessoas, cruzamos a fronteira para trabalhar, estudar, comprar um remédio, um tecido, fazer uma visita, ir ao médico. A cidade vizinha vira extensão da nossa própria cidade, como um bairro, neste processo, o limite territorial não é

percebido, despertamos para este aspecto apenas quando há algum tipo de fiscalização que exige a apresentação de documentos de identificação ou barreiras sanitárias que solicitam o cartão de vacinação.

Como vimos anteriormente, no processo histórico de desenvolvimento das duas cidades, a fronteira não teve o peso do limite, pelo contrário, a interação das populações fronteiriças sempre ocorreu, formal ou informalmente, no eixo Guaporé-Mamoré. Becker (2009) destaca o importante papel que o rio Guaporé assume dentro de um esquema de integração da América Latina através da interconexão fluvial das bacias do Amazonas e do Prata, por via dos rios Madeira, Mamoré, Guaporé, Paraguai e Paraná.

Para Haesbaert (2013), o *continuum* da fronteira é a mobilidade, o fluxo, a troca. O mundo vivido na fronteira é um mundo complexo, nas margens de cada lado do rio encontram-se povos de nacionalidades diferentes, cada qual com valores sociais, econômicos, culturais e políticos distintos; portanto, a tranquilidade aparente camufla uma dinâmica informal, muitas vezes conflituosa, baseada principalmente nas trocas ilegais de produtos. Portanto, apesar do território brasileiro e do território boliviano estarem demarcados geograficamente e, serem o lócus do exercício do poder do Estado que vê em suas fronteiras políticas os resultados nascidos das relações de poder, existem as relações sociais, relações estas que pulsam no espaço fronteiriço estabelecendo diferentes territorialidades.

Raffestin (1993) descreve que a territorialidade vai além da relação homem-território, é um conjunto de relações que se originam em um sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema.

Por sua vez, Sack (2013) considera a territorialidade como expressão geográfica primária de poder social. Ela envolve, de forma geral, a tentativa de um indivíduo ou grupo de influenciar ou afetar as ações de outros, inclusive os não humanos.

Na fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín as populações interagem cotidianamente. No entanto, apesar da interação não há uma identidade coesa, ao contrário, os sujeitos fronteiriços têm interesses coletivos e particulares que resultam de seus universos culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, pensar as relações e interações fronteiriças é buscar entender que nem

sempre elas são passivas e coerentes, há a presença de conflitos e, algumas vezes, de práticas violentas.

Conscientes desta realidade, procuramos estabelecer o nosso caminho de pesquisa, um caminho que respeitasse a nossa condição de sujeito fronteiriço; o nosso trabalho com a formação de professores para educação básica e as práticas de extensão e pesquisa desenvolvidas com as instituições de ensino brasileiras e bolivianas com objetivo de conhecermos e compararmos as realidades da educação dos dois países. Nesse sentido, optamos em desenvolver uma pesquisa participante por entendermos ser esta a metodologia que melhor atendeu ao nosso interesse no estudo aqui apresentado. Ela nos possibilitou ir além da observação e da descrição, porque orienta o pesquisador a participar de ações no contexto da pesquisa e, ainda, a contribuir com práticas junto a algumas das necessidades que surgirem no decorrer da pesquisa. Assim sendo, foi possível interagirmos com os sujeitos do nosso estudo e participar das práticas transfronteiriças realizadas por eles.

## 2.2 AS BASES E POSSIBILIDADES DA PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante, como o próprio nome referencia, implica na necessidade de participação do pesquisador tanto no contexto, grupo ou cultura pesquisada e também a participação daqueles que estão a ser pesquisados durante o processo de pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, há necessariamente, um caráter aplicativo, porque ocorrem *in loco* tratando sempre de situações reais. E ainda, é pertinente salientar que não se trata de um enfoque unidisciplinar, mas, conforme Thiollent (1987), abre espaço para várias áreas que atuam de forma interdisciplinar, promovendo o entrosamento de diferentes especialidades como, a Sociologia, a Economia, a Psicologia, a Educação, Comunicação entre outras.

Na pesquisa empírica, onde as regras acerca do proceder científico são influenciadas pela orientação positivista há uma forte preocupação com a objetividade na pesquisa. Habermas (1971) afirma que os empiristas são marcados pela ilusão objetivista ao admitirem que pela observação direta dos fatos é possível chegar às evidências imediatas, sem nenhum auxílio de qualquer elemento subjetivo ou da ação consciente de sujeitos ativos. Mas, para Marcuse (1968), a realidade é



uma coisa muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica dos fatos. Porque, para se compreender verdadeiramente como as coisas são, torna-se necessário recusar sua simples facticidade.

Nessa linha de pensamento, surge a preocupação com o nosso fazer geográfico na fronteira. Um fazer, que se projeta no acompanhar, no vivenciar, no entender e analisar a dinâmica dos atores escolares na fronteira internacional.

Ao pensamos em nossa proposta investigativa, percebemos que não poderíamos apenas observar, descrever e analisar. Nossa relação com o contexto da pesquisa, no caso a questão educacional entre as cidades de Guajará-Mirim (Rondônia/Brasil) e Guayaramerín (Beni/Bolívia) é muito intensa. Participamos ativamente em ações realizadas pelas escolas nos dois lados da fronteira (Brasil e Bolívia), ora com atividades de extensão da Universidade a qual fazemos parte, ora respondendo aos convites das próprias escolas para o diálogo em temática específicas e como convidada em intercâmbios culturais, contribuindo para estimular as interações entre os grupos participantes. São práticas que marcam a nossa existência no mundo fronteiriço, que estimulam novas reflexões e ações em prol das demandas que existem nessa região da Amazônia Ocidental. Assim, entendemos que os fundamentos da pesquisa participante nos orientou para uma metodologia que atendeu as nossas necessidades no processo investigativo, de não estar fora do contexto pesquisado, mas dentro, envolvida por ele.

Na década de 1970, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, utilizou o método da investigação ativa com o propósito de articular o conhecimento da sociedade com a prática política. Nesse trabalho, ele teve a chance de interagir com grupos de camponeses colombianos, fato que o levou a pensar e organizar um método de investigação da realidade social que ao mesmo tempo pudesse transformá-la. Surge então, a *Investigación Acción Participativa* – IAP.

A metodologia da IAP é integrativa, isto é, não é apenas um método de pesquisa, nem apenas uma forma de chegar aos grupos de base, aos adultos, nem tão pouco apenas uma forma de ação política. É uma combinação dessas três formas de procedimento. (BORDA, 2010, p. 206).

Assim, conforme Streck (2013), a atividade investigativa sai do muro da academia e passa a se integrar às práticas sociais e pedagógicas de organizações e grupos populares. Inicia-se um grande e diversificado movimento de sistematização

de experiências, cujo objetivo é compreender estas experiências e, junto com o conhecimento destas, potencializar a sua capacidade de transformação da sociedade.

La IAP propone una cercanía con lo propio que permite superar el léxico académico limitante: busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva y individual, y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación e de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y de la razón y experiencias de las gentes comunes, para colocar esos conocimientos al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (BORDA, 1978, p. 5).

Na pesquisa participante, o investigador participa como sujeito ativo no coletivo social pesquisado, ou seja, interage com a comunidade ou o grupo que está sendo investigado, contribuindo para um processo dialógico que constrói ações em resposta às situações conflituosas. Enfim, coloca o seu conhecimento a serviço dos espaços de reflexão e decisão.

Carlos Rodrigues Brandão é uma das principais referências da pesquisa participante em nosso país, principalmente para quem entende a pesquisa como um processo partilhado de desconstrução, construção e reconstrução do conhecimento.

A pesquisa participante, conforme Brandão (1981), não pode ser vista apenas como uma ferramenta metodológica qualitativa das ciências humanas, mas como uma postura que leva a uma maneira diferente de se conceber o fazer científico. Uma de suas premissas é que o pesquisador influencia e é influenciado pelos sujeitos pesquisados. A presença do pesquisador nas problematizações construídas em sua pesquisa é essencial, ressaltando não só as experiências e percepções dos diversos sujeitos envolvidos, mas também, promovendo a consciência do sentido político que emana da própria investigação. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que o pesquisador pode atuar, através das vivências e diálogos, na construção de problemas e soluções com o grupo social no território em questão. Subverte o cotidiano do pesquisador, marcado pelos grandes investimentos teóricos e conceituais, sugerindo a pesquisa como uma forma de militância, de denúncia e de construção constante de outras possibilidades para o mundo.

Brandão, em seus estudos, destaca que a pesquisa participante apresenta quatro pontos bem definidos:

- a) ela responde de maneira direta a finalidade prática a que se destina, como meio de conhecimento de questões a serem coletivamente trabalhadas;
- b) ela é instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, [...] possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora;
- c) ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular;
- d) ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e seus integrantes. (BRANDÃO, 2006, p.46).

Portanto, através da pesquisa participante tivemos condição de compartilhar conhecimentos e informações, participar de processos mais amplos que não ficaram limitados à escola, ganharam novos espaços, tanto do lado brasileiro quanto do lado boliviano, e ainda, nos envolvemos em ações pedagógicas para fortificar o Projeto Político Pedagógico que a comunidade escolar defende.

## 2.3 A ESCOLA NA FRONTEIRA, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

O 'mundo da vida cotidiana' deve ser considerado como um mundo intersubjetivo que já existia muito antes do nosso nascimento, que já foi experimentado e interpretado por outros, nossos antecessores, como mundo organizado. Toda interpretação sobre esse mundo é baseada sobre um estoque de experiências prévias a seu respeito, nossas próprias experiências e aquelas transmitidas a nós por nossos pais e professores que, sob a forma de um 'conhecimento à mão', opera como um esquema de referência. (SCHUTZ, 2012, p. 84).

Pensar a escola na fronteira é pensar na dinâmica do encontro de histórias de vidas e fluxos de ideias, de práticas, de projetos, de políticas e de culturas é perceber realidades distintas que se entrelaçam em um espaço geográfico comum.

O termo fronteira deriva do Latim *fronteria* ou *frontaria* e significa parte do território situado em frente ou nas margens. As fronteiras internacionais são espaços singulares, demarcam territórios políticos, mas também, demarcam o espaço das diversidades, dos múltiplos significados simbólicos, do movimento e do intercâmbio.

Ferrari (2010), esclarece que, quando a fronteira é associada à zona geográfica, significa área ou lugar de contato e de integração espontânea baseada nas ações e iniciativas cotidianas da população fronteiriça, sobretudo em pontos constituídos por cidades gêmeas. Então, enquanto o limite é criado para controlar e

regular atividades e interações, a fronteira por sua vez, pode ser concebida como espaço de construção social.

Para Machado (2000), a determinação dos limites e sua proteção são de domínio da alta política e da alta diplomacia, já as fronteiras pertencem ao domínio do povo. Nesse sentido, a fronteira se caracteriza pela sua linearidade e ruptura. Para ela, a institucionalidade estatal da fronteira deve ser preservada sem que o seu caráter dinâmico e criativo seja negado. É o fluxo dinâmico da fronteira que possibilita intercâmbios de ideias, pessoas, mercadorias entre outras coisas.

Atualmente, no mundo globalizado, as fronteiras estão cada vez mais porosas e atravessáveis, House (1980) destaca que a atual tendência de blocos econômicos regionais e as diásporas de povos com nacionalidades compósita numa escala sem precedente no passado, provocaram uma mudança fundamental na abordagem de fronteiras e limites internacionais.

Para o cotidiano do habitante fronteiriço, ou seja, que habita uma zona geográfica entre dois ou mais países, as relações são estabelecidas a partir de dinâmicas pessoais ou coletivas que procuram ultrapassar não apenas a fronteira geográfica, mas também as fronteiras culturais e as fronteiras políticas que podem interferir nas interações das pessoas que vivem na região de fronteira.

As fronteiras culturais se estabelecem a partir da língua, das crenças, dos valores e as fronteiras políticas são estabelecidas a partir das leis, dos códigos de conduta, dos acordos. São formas simbólicas e complexas que permeiam as interações humanas, promovendo uma maior ou menor aproximação dos diferentes.

Para existir a diferença é necessário que existam margens, os limites que separam o eu do outro, possibilitando a proximidade e a distância ao mesmo tempo, possibilitando novos conhecimentos e a abertura de um diálogo. Mas, nem sempre isso é possível, pois depende de como cada um vê o outro e, se a diversidade torna-se barreira, surge o sentimento de medo, de insegurança e distanciamento.

Na fronteira, o encontro dos diferentes está envolvido por relações que se constroem ou são desconstruídas através de uma multiplicidade de práticas complementares ou confrontantes, tendo em vista a diversidade cultural presente em cada lado da fronteira e as experiências que cada sujeito traz. Viver no espaço de fronteira internacional tem possibilitado percebermos e vivenciarmos processos de trocas e intercâmbios que se firmam em negociações linguísticas, culturais e identitárias. São processos onde a identidade cultural não se perde, conserva-se,

assim, a tensão e o equilíbrio entre a diversidade e a unidade cultural, em um constante movimento interativo de se conhecer e conhecer o outro em sua própria história.

[...] a fronteira não é linha, fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial mas em todos os sistemas biossociais. (RAFFESTIN, 2005, p.13).

Então, estudar a fronteira é ir além dos elementos físico-naturais que demarcam um território e o limite. É ampliar o olhar para os elementos humano-sociais de um espaço de trocas, de negociações e convivências muitas vezes conflituosas e subversivas. As fronteiras geopolíticas e culturais precisam ser examinadas a luz do processo histórico que a constituiu, a luz da existência dos sujeitos fronteiriços e de suas reais necessidades. Necessidades estas, que não estão postas de forma clara, muitas vezes estão invisíveis aos olhos dos próprios sujeitos fronteiriços.

Nesse sentido, o conceito de fronteira aqui trabalhado guarda também o sentido de: ENCONTRO, conforme Glissant (2007), mais do que símbolos do impossível e do proibido, fronteiras são lugares de passagem para o outro, lugar sempre móvel e fluido do acontecimento e do encontro, um espaço entre dois, que permite a qualquer pessoa mudar se transformando com o outro, sem se perder sem se desnaturalizar.

Como já apresentado, as cidades-gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín, localizadas entre o Brasil e a Bolívia são os referenciais da nossa área de estudo, onde buscamos entender, no quadro escolar de Guajará-Mirim (Brasil), como tem se construído uma educação fronteiriça, e reconhecer se a escola brasileira é o espaço do encontro - encontro entre o aluno brasileiro e o aluno boliviano, sujeitos com identidades singulares onde a língua, elemento primeiro na cultura de uma pessoa, representa a marca do território ao qual cada um faz parte. Mas, se o currículo e as práticas docentes forem conservadores e não permitirem a integração dos saberes fronteiriços ao processo de ensino, a aprendizagem o espaço do encontro fica fragmentado, não aproxima os sujeitos.

Compreendemos que a escola pode superar o conservadorismo do currículo, conforme Arroyo (2013), ele é o núcleo, o espaço central mais estruturante da função da escola. É o território mais cercado, mais normatizado, com diretrizes, grades, estruturas, carga horária que precisam ser seguidas; uma configuração política do poder. Mas, pode passar a ser questionado, politizado, inovado e resignificado, abrindo espaço para as vozes silenciadas, que trazem vivências de outros lugares e passam a ganhar importância no processo de formação.

Portanto, o currículo da escola brasileira situado em área de fronteira, para ser compreendido também pelo aluno boliviano requer ser trabalhado nas duas línguas, o Português e o Espanhol, e ainda, precisa ser abordado não apenas com exemplos do universo cultural brasileiro, mas também, com exemplos e experiências culturais dos alunos bolivianos. E assim, em um processo interativo o novo conhecimento vai sendo apreendido a partir de uma relação direta com os conhecimentos que o aluno já possui e que traz do seu mundo cultural, conforme Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

### 2.3.1 Do Território às Territorialidades

O Território (...) é objetivado por relações sociais, de poder e de dominação, o que implica cristalização de uma territorialidade, ou de territorialidades no espaço, a partir de diferentes atividades cotidianas. (SAQUET, 2013, p. 75-76).

No pensamento geográfico, o conceito de Território ganha destaque com os estudos da Antropogeografia de Friedrich Ratzel no séc. XIX. Segundo Moraes (2007), o progresso para Ratzel se caracterizava pela necessidade de se aumentar o território pela conquista de novas áreas. Ele valorizou questões referentes ao espaço e à história, a formação do território, à difusão dos homens no mundo e a distribuição dos povos e raças. Mas, foi Raffestin, na década de 1980, ao estudar sobre a realidade material na geografia, que apontou ser esta realidade formada pelas relações sociais efetivadas entre os sujeitos. “Do estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos”. (RAFFESTIN, 1993, p.152).

Haesbaert (2003), em seus estudos sobre território, explica que este deve ser abordado dentro de um amplo *continuum*, do território de caráter material-funcional até aquele com maior carga simbólica e, no seu extremo, as

territorialidades sem território. Destacando nesse último caso que estas territorialidades podem permanecer restritas ao campo das representações sociais. No primeiro exemplo, o território estaria vinculado tanto aos efeitos concretos das relações de poder e ao controle da mobilidade via fortalecimento dos limites ou das fronteiras. No segundo exemplo, o controle e, o próprio poder, seriam exercidos no campo vivido e do simbolismos. Apoiando em Lefebvre, para o autor, estas duas situações, o campo vivido e do simbolismos são indissociáveis:

(...) espaços de representações mais vividos que concebidos, são penetrados de imaginário e de simbolismo, eles têm por origem a história de um povo [...] o espaço vivido se vive, se fala, tem um nó ou centro afetivo, contém os lugares da paixão e da ação, os da situações vividas. (LEFEBVRE, apud HAESBAERT, 2013, p.24).

Contudo, o Território também pode ser usado para excluir e, ainda, os indivíduos que estão no controle não precisam estar dentro do território. Uma placa, um cartaz, um muro ou uma cerca podem controlar o acesso às coisas ou às relações.

Existem diferentes concepções para o estudo do território e formas como ele é abordado na geografia e em outras ciências sociais, demonstrando a interdisciplinaridade da temática e os desafios que surgem no mundo vivido.

Para sustentar nossa análise sobre a escola em fronteira, lançamos mão dos estudos de Haesbaert (2007) que reconhece processos de dominação e apropriação na construção de território, tentando conciliar aspectos objetivos e subjetivos. Ele destaca as dimensões da economia, da política, da cultura e da natureza na formação histórica de um território. Enfatiza ainda, as redes de circulação e comunicação, às interações sociais e a(i) materialidade, explicando que as múltiplas relações de poder estão na base da efetivação do território, não apenas ao tradicional poder político, mas também ao de dominação, mais explícito e ao poder simbólico.

Relações de poder que estão nas famílias, nas universidades, no Estado em suas diferentes e complementares instâncias, nas fábricas, na igreja... enfim, em nossa vida cotidiana. Relações que são vividas sentidas e, às vezes percebidas e compreendidas diferentemente. Assim são os territórios e as territorialidades; vividos, percebidos e compreendidos de forma distinta; são substantivados por relações, homogeneidade e heterogeneidades,

integração e conflito, localização e movimento, identidades, línguas e religiões, mercadorias, instituições, natureza exterior ao homem; por diversidade e unidade. (SAQUET, 2013, p. 25).

O território, portanto, é uma categoria em análise produzida por ações políticas, sociais, econômicas e culturais, a partir da apropriação de um espaço por uma coletividade. Agentes como o governo, empresas e as próprias pessoas podem criar e/ou destruir territórios a partir do momento em que começam a estabelecer relações no espaço, exercendo o poder de dominação e apropriação.

É importante percebermos que existe o macropoder do Estado ou das organizações não-legais, mas há também, conforme Haesbaert (2013) os micropoderes heterônomos que brotam com igual força, gestados pelos movimentos sociais de resistência, articuladores de territórios e territorialidades, mais alternativos ou mais autônomos. A partir deste contexto, podemos entender a multiplicidade de territórios e territorialidades que podem ser desenhados, numa visão mais complexa da relação entre o poder e o espaço que não somente aquela emanada do Estado.

Conforme Haesbaert (2013), as territorializações alternativas ajudam a subverter as visões simplistas e unificadas sobre o poder estatal e a construção de territórios, sempre de cima para baixo, reconhecendo então a força dos movimentos de reterritorialização – em parte – alternativos.

Haesbaert, traz como exemplo de des-territorializações, os movimentos que surgiram nas últimas décadas na América Latina, em países como o Brasil, México, Colômbia, Venezuela, Bolívia e Equador. São movimentos sociais organizados, principalmente, por povos ou comunidades tradicionais na busca de outras formas de gestão da terra e seus recursos. Grupos como seringueiros, negros descendentes de quilombolas, indígenas, ribeirinhos entre outros, vem, cada um a seu modo, reivindicando e conquistando novas formas de territorializações, questionando a própria hegemonia irrestrita do binômio público-privado. Neste sentido, compreendemos que o Estado acaba deixando lacunas em seu processo político-administrativo, por não conseguir atender e controlar as demandas que surgem na sociedade. A partir das demandas existentes surgem novas formas de organizações, cada uma com suas especificidades de ordem e controle, assim,



acontece, como aponta Haesbart, uma reconfiguração de base territorial tanto do Estado, quanto da organização política de diversos grupos sociais.

As múltiplas territorializações em curso implicam também entender a des-reterritorialização do Estado em sua multiplicidade, ora fragilizando-se, ora parecendo retomar antigos poderes e ora, por fim, reconfigurando esses poderes em novas bases. Não há dúvida, contudo, que seu modelo territorial exclusivista, semeando pela superfície da Terra a mesma colcha de retalhos que coíbe a sobreposição territorial ou a multiplicidade de formas de jurisdição e identidade, está em xeque. Se em seu lugar teremos a restituição de territorialidades múltiplas, mais democráticas e autônomas, ou a imposição de formas mais draconianas de exclusivismo e/ou de indistinção (pela brutal precarização da vida) é uma questão que somente o nosso engajamento efetivo num tipo ou outro de lutas sociais poderá responder. (HAEASBAERT, 2013, p.35).

Trazendo esta reflexão para o contexto da nossa pesquisa, passamos a compreender que a escola é um dos elementos do território, onde a disputa na correlação de forças sociais, políticas e culturais se fazem presentes. Ela não pode ser pensada como uma ilha isolada, fragmentada do seu entorno. Ao contrário, o espaço escolar está envolvido por relações complexas que se articulam a um mundo cheio de desigualdades, precarizações e a um sistema de ensino que contribui, muitas vezes, para conservar uma ordem social pautada em práticas e processos opressivos. Há muita disputa tanto dentro da escola quanto fora dela, sobre sua função, sobre o trabalho dos profissionais e sobre a formação dos alunos.

A escola na fronteira, que faz parte do nosso estudo, não foge a esse contexto e ainda, agrega a ele as demandas da minoria migrante boliviana, crianças e jovens que, quando conseguem ser incluídos na escola brasileira, ganham a condição de entrar na escola, ocupar um lugar, assistir aula, mas infelizmente, na maioria das vezes, ficam invisíveis aos colegas e professores. Não têm voz e vez no território da escola, no território da sala de aula e no território do currículo escolar. Estes são espaços concretos onde a ação pedagógica se materializa e particulariza, onde a relação professor-aluno encontra seu lugar, lugar que pode ter uma referência prazerosa com interações pedagógicas mais humanas ou um lugar de referência negativa, do culto da imposição e do silêncio.

Nesse sentido, temos as territorialidades construídas pelas relações sociais dentro da escola, mas também temos as territorialidades construídas pelas relações internacionais, pelos fluxos que dão sentido relacional ao território. Para Sack

(2013), a discussão sobre territorialidades abrangem uma larga extensão de atividades e não podem ser compreendidas apenas ou simplesmente como o controle de uma área. Um lugar pode ser usado como Território em um momento e em outro não. Um Território requer constante esforço para estabelecê-lo e mantê-lo através de estratégias que influenciam e controlam fenômenos e relações. Não basta apenas delimitar, demarcar uma região ou um lugar. “Essa delimitação torna-se um território somente quando seus limites são usados para afetar o comportamento ou controlar o acesso”. (SACK, 2013, p.77).

Entendemos que as relações humanas não são neutras, os sujeitos não se movimentam no espaço de forma aleatória, sempre há um interesse por informações, por controle de ideias, de ações, por acesso a recursos enfim, as relações resultam em influência e poder, em territorialidades. Quando pensamos sobre a escola na fronteira, não pensamos em um espaço passivo, coeso, acomodado. Ao contrário, pensamos em um espaço conflituoso, onde estratégias pessoais e grupais moldam territorialidades e estas podem ser democráticas e includentes, ou autoritárias e excludentes, tudo dependerá das escolhas feitas pelas pessoas que estão a frente da gestão da instituição.

A lógica da ação territorial é mais complexa que a lógica da distância, porque a territorialidade é embutida em relações sociais. A territorialidade é sempre construída socialmente. Ela assume um ato de vontade e envolve múltiplos níveis de razões e significados. E a territorialidade pode ter implicações normativas também. Deixar lugares de lado e aplicar níveis de acesso significa que indivíduos e grupos tem removido algumas atividades e pessoas de lugares e incluído em outros. Isto é eles tem estabelecido diferentes níveis de acesso às coisas. (SACK, 2013, p.87).

A interação humana, o movimento, o contato se constituem em formas de transmissão de energia e informação que afeta, influencia, controla as ideias e ações de outros e o acesso deles aos recursos e produtos. As relações espaciais humanas são os resultados da influência e do poder, a territorialidade é a forma espacial primária que o poder assume. Nesse sentido, a escola constitui-se em um espaço de poderes com territorialidades diversas presentes, por exemplo, no currículo escolar, na prática docente, na hierarquia administrativa da escola, nas relações subjetivas da sala de aula e dos projetos escolares, territorialidades que

podem contribuir para a manutenção da ordem ou promover inquietações e conflitos no espaço escolar

A E.D.E.O, instituição de ensino que destacamos como foco de nosso estudo, assume um papel diferenciado e significativo na Fronteira, porque promove uma dinâmica de trabalho especial de acolhimento aos alunos bolivianos que a diferencia das demais escolas do município. Chama para si, através da ação dos seus sujeitos (gestor escolar, secretário escolar, professores e profissionais que atuam na escola) a responsabilidade de garantir a participação do aluno imigrante na escola, mesmo que estes não estejam com seus documentos regularizados.

Não são todas as escolas que assumem este compromisso social com a comunidade estudantil imigrante. Na verdade, neste segmento fronteiro entre a cidade de Guajará-Mirim (BR) e Guayaramerín (BO), como vimos no primeiro capítulo, algumas escolas até realizaram ações e participaram de projetos importantes que envolviam aspectos históricos e culturais da Bolívia, mas não houve uma continuidade. O que percebemos ao longo desses quatro anos de pesquisa, é que apenas a E.D.E.O tem construído um caminho diferenciado no processo de inclusão do aluno boliviano, propondo e definindo as condições de acesso e permanência destes ao seu território (a escola).

Do lado boliviano, o acesso do aluno brasileiro à escola não apresenta nenhuma dificuldade. Não há muita burocracia, o aluno apresenta os documentos brasileiros, sem a necessidade de tradução de documentos. É feito apenas o comparativo entre os anos de estudo para localizar qual o ano que o aluno será inserido. No entanto, a escola boliviana não cria nenhuma estratégia para promover a interação do aluno a nova realidade, ele é matriculado, mas também, fica invisível frente a seus pares, não há a preocupação com a condição de aprendizagem, dificuldades linguísticas, diversidade cultural entre outros aspectos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Como foi falado no primeiro capítulo, o número de brasileiros estudando na educação básica de Guayaramerín é reduzido, fato que talvez contribua para que as dificuldades de inclusão do aluno brasileiro não tenham atenção dentro da escola boliviana.

### 2.3.2 A Escola Brasileira na Fronteira Internacional

A partir dos fundamentos sobre Fronteira, Território e Territorialidades, passamos a pensar a realidade das escolas públicas urbanas de Guajará-Mirim no que tange às relações construídas por estas instituições na Fronteira Internacional. Iniciamos com o processo de identificação das instituições de ensino presentes no território brasileiro fronteiriço. Conforme o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>20</sup>, o município possui, somando as instituições em área urbana e rural, um total de 55 (cinquenta e cinco) escolas públicas. Destas, 16 (dezesesseis) escolas estão localizadas na zona urbana de Guajará-Mirim. Temos 08 (oito) escolas gerenciadas pelo sistema municipal de educação e 09 (nove) escolas gerenciadas pelo sistema estadual de educação.

Nosso interesse foi o de identificar dentre as escolas urbanas, aquelas que tivessem o maior número de alunos bolivianos no ensino fundamental – 1ª e 2ª etapa, ou seja, matriculados entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental. Optamos por este nível de ensino por reconhecermos que nele encontram-se os alunos bolivianos com menor idade, criança e adolescentes que precisam ter o direito de frequentar a escola e participar de um ambiente de ensino acolhedor e comprometido com as necessidades de seus alunos.

É importante destacarmos que quando o aluno boliviano não consegue matricula na escola brasileira, tem que dar continuidade dos estudos no outro lado da fronteira. Porém, esta situação geralmente envolve crianças e adolescentes que estão entre as idades de 6 a 14 anos, que legalmente, para cruzar a fronteira internacional devem estar acompanhados dos seus responsáveis. - **Mas, como fazer isto diariamente?** Tendo em vista que pais, mães, avós, enfim os familiares estão envolvidos nos trabalhos diários gerando condição de renda para o sustento de todos.

Pra algumas famílias bolivianas garantir a condição do estudo é fundamental, mesmo em condições desfavoráveis e perigosas. O que observamos durante alguns dias ao longo desta zona fronteiriça foi um processo de deslocamento diário para estudo que envolve, em sua maioria, bolivianos

---

<sup>20</sup><http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=110010&search=rondonia|guajara-mirim>  
Consultado em 04/05/2015.

adolescentes (entre 10 a 17 anos) que acabam cruzando para o lado boliviano (Guayaramerin) sozinhos. Então, - **Onde estão os pequenos, que deveriam iniciar seus estudos também?** Esta é uma questão que demanda um estudo específico, porque percebemos que é uma realidade desconhecida ou talvez, que não se queira conhecer, porque até o momento não há dados oficiais sobre o número de bolivianos, entre regularizados e irregularizados, que residem no município de Guajará-Mirim. Compreendemos que esta, é a condição primeira para se planejar qualquer ação que possa atender as demandas desta população que, até então, parece estar invisível aos olhos do poder público local.

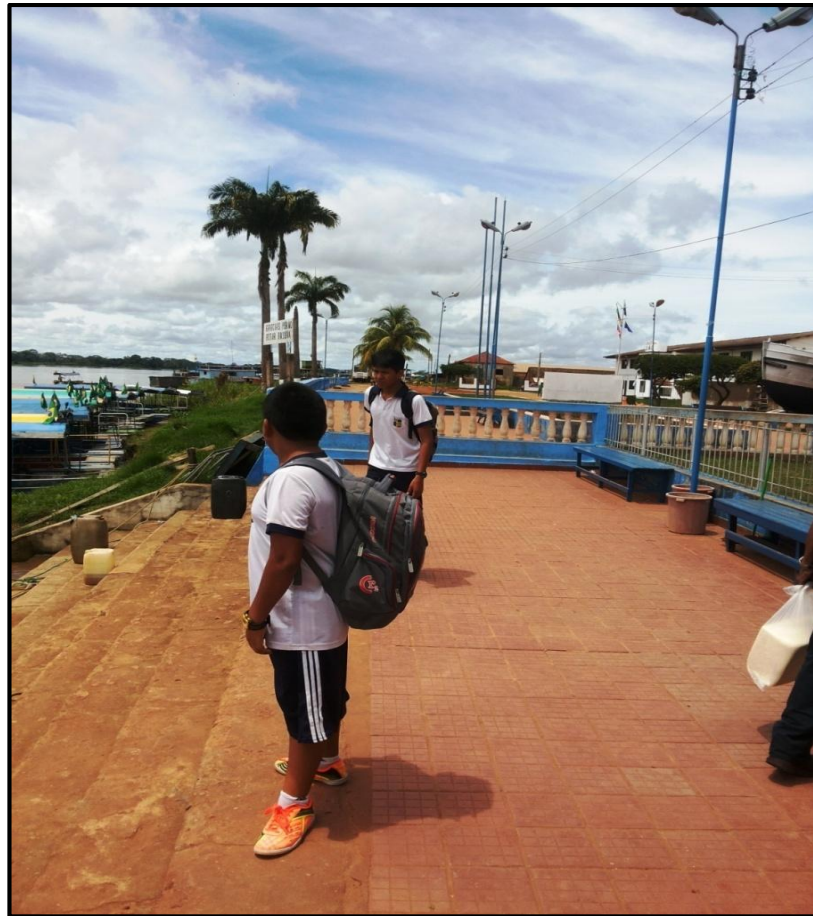
De segunda a sábado é possível acompanharmos o movimento de crianças e adolescentes no porto oficial das duas cidades; não é uma quantidade expressiva, são entre 40 a 50 alunos que se deslocam no turno da manhã e tarde. No período noturno, o deslocamento é feito, em sua maioria, por brasileiros que cursam cursos técnicos e graduação na Bolívia.

IMAGEM 10: ALUNOS BOLIVIANOS EM DESLOCAMENTO NO PORTO DE GUAYARAMERIN ( BENI/BOLIVIA) EM RETORNO PARA CASA EM GUAJARÁ-MIRIM( RONDÔNIA/ BRASIL), AS 12H:30MIN, APÓS O PERÍODO DE AULA NA ESCOLA BOLIVIANA



FONTE: A autora (2016)

IMAGEM 11 : ALUNOS BOLIVIANOS ESPERANDO NO PORTO OFICIAL DE GUAYARAMERIN, APÓS HORÁRIO DE AULA AS 12:00 DO DIA 13/05/2016, VAGA NA CATRAIA ( BARCO) BRASILEIRA PARA PODER CRUZAR A FRONTEIRA E RETORNAR PARA CASA NO BRASIL



FONTE: A autora (2016)

As imagens acima registram o deslocamento de adolescentes e crianças bolivianas que moram em Guajará-Mirim e estudam em Guayaramerín. Atualmente, a passagem para travessia custa 6 reais ou 10 bolivianos, mas existe um acordo por parte das empresas brasileiras e bolivianas que garante o transporte desses alunos sem custo, porém eles só podem embarcar nos barcos que retornam sem passageiro, tanto da frota brasileira quanto boliviana. Assim sendo, o aluno não embarca no mesmo barco onde entram os passageiros que comprem passagem, eles precisam esperar o retorno dos barcos ao porto de origem, e ainda o deslocamento gratuito só garante duas vagas por vez. Assim, o aluno fica submetido a um processo de espera cansativo em condições climáticas da Amazônia, não muito confortáveis, de extremo calor ou de chuvas fortes. Há a ainda, o risco da exposição das crianças e adolescentes bolivianos a situações de todas as ordens,

as quais envolvem o contexto político, econômico e social de uma área de fronteira internacional: violência, tráfico de produtos ilegais, prostituição, tráfico de pessoas, assédio, atos públicos dos movimentos sociais a exemplo dos *paros* bolivianos que fecham estradas e o porto oficial, até que as reivindicações da população sejam atendidas, entre outras situações vivenciadas na fronteira. Portanto, o caminho da escola pode se tornar um caminho muito perigoso para estes alunos e o caminho da angústia para *papas, mamãs e abuelos* que não têm como acompanhar o trajeto dos filhos à escola.

A realidade acima nos instigou a buscar mais informações a respeito do número de bolivianos residentes em Guajará-Mirim. Procuramos então, a Polícia Federal do município, assim, com o apoio de profissionais que atuam diretamente no setor de migração, conseguimos as seguintes informações:

O número de imigrantes bolivianos que entraram no Brasil pelo município de Guajará-Mirim no período de 2004 a 2013; número de bolivianos que estão em situação legal no município e número de bolivianos que estão em processo de regularização de permanência. Os dados foram repassados pelo agente da Polícia Federal que trabalha no setor de migração em Guajará-Mirim/RO. De acordo com as informações, no período solicitado, um total de 1.187 (mil cento e oitenta e sete) imigrantes bolivianos procuraram a Polícia Federal para regularizar a entrada no Brasil.

TABELA 1: SITUAÇÃO LEGAL DOS IMIGRANTES.

PERMANENTES (Imigrantes bolivianos que concluíram o processo para residirem no Brasil)	TEMPORÁRIOS (Bolivianos que estão de passagem)	FRONTEIRIÇOS (Bolivianos que podem permanecer em Guajará-Mirim por até dois anos)
981	123	83

FONTE: Polícia Federal, Setor de Migração – Guajará-Mirim ( RO), 2014

TABELA 2: IDADE

12 anos	13 a 18 anos	19 a 30 anos	31 a 50 anos	51 a 70 Anos	71 e acima
18	43	164	521	293	148

FONTE: Polícia Federal, Setor de Migração – Guajará-Mirim (RO), 2014

TABELA 3: NÍVEL DE INSTRUÇÃO

PRIMÁRIO	MEDIO	SUPERIOR	OUTROS NÍVEIS
108	73	21	985

FONTE: Polícia Federal, Setor de Migração – Guajará-Mirim (RO), 2014

TABELA 4: GÊNERO

FEMININO	MASCULINO
673	514

FONTE: Polícia Federal, Setor de Migração – Guajará-Mirim (RO), 2014

Conforme os dados do Censo realizado pelo IBGE (1991), assim os imigrantes bolivianos estão presentes em vários municípios do estado de Rondônia, conforme podemos observar na tabela a seguir:



TABELA 5: NÚMERO DE BOLIVIANOS QUE VIVIAM NOS MUNICÍPIOS DE RONDÔNIA, CONFORME O CENSO DE 1991

Localidade	Total de Bolivianos
Brasil	15.690
Rondônia	2.357
Municípios de Rondônia	
Alta Floresta D'Oeste	11
Ariquemes	14
Cacoal	5
Costa Marques	294
Guajará-Mirim	1.185
Ji-Paraná	61
Ouro Preto do Oeste	8
Porto Velho	440
Rolim de Moura	10
Vilhena	170
Nova Mamoré	98
Alvorada do Oeste	19

FONTE: tabela 1626, referente ao censo de 1991 do IBGE.

Se compararmos os dados do censo de 1991 com os dados fornecidos pela Polícia Federal podemos verificar que em um intervalo de 22 ( vinte e dois) anos o número de imigrantes bolivianos aumentou apenas em duas pessoas.

Os dados obtidos indicam número pequeno de bolivianos regularizados no município, mas a realidade local apresenta um fluxo de bolivianos circulando pela cidade bem maior. Eles estão concentrados nos bairros mais periféricos, muitas famílias trabalham no plantio e venda de hortaliças abastecendo informalmente o comercio da cidade. Outro espaço de concentração de bolivianos é o Mercado Municipal, paralelo ao mercado existem Box de vendas onde famílias bolivianas dominam a venda de verduras, legumes, temperos entre outros produtos alimentícios brasileiros e bolivianos. Há também, a feirinha boliviana de produtos importados de brinquedos, eletrônicos, roupas, utensílios domésticos, perfumes, desodorantes entre outras coisas. Estes são espaços onde o fluxo de bolivianos é

mais intenso, mas em circulação pela cidade encontraremos bolivianos em mercados, lojas, oficinas, obras, enfim, podemos concluir que há um quantitativo bem maior de pessoas do que aqueles que se apresentam nos dados oficiais. Fato que nos leva a ter a certeza de que muitos bolivianos e bolivianas vivem em Guajará-Mirim de forma clandestina.

IMAGEM 12: BARRACA NA RUA AO LADO DO MERCADO MUNICIPAL DE GUAJARÁ-MIRIM, NO DIA DA FEIRA LIVRE (SÁBADO), COM PRODUTOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS PARA VENDA, DE PROPRIEDADE DO CASAL DE BOLIVIANOS QUE APARECE NA IMAGEM



FONTE: A autora (2016)

Em conversas informais com mulheres e homens bolivianos, dentro das escolas, nas feiras, no comércio informal e até mesmo nos momentos de realização de alguns dos nossos projetos de extensão da universidade, confirmamos a presença de muitos imigrantes em condição irregular. Assumir esta condição em uma conversa informal geralmente não é uma coisa fácil, demanda a necessidade de confiança na pessoa que está interessada na informação. Para tentar ganhar um

pouco dessa confiança, procuramos conhecer espaços onde a comunidade imigrante se faz mais presente como, por exemplo: nas reuniões e ações da Pastoral da Imigração procuramos conhecer o trabalho desenvolvido pela Associação dos Bolivianos e também, o trabalho desenvolvido pelo consulado da Bolívia em Guajará-Mirim.

IMAGEM 13: BOLIVIANA VENDENDO PRODUTOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS (NO LADO DIREITO TEMOS LATAS DE SARDINHAS CHILENAS QUE SÃO PROCESSADAS PELA INDÚSTRIA LIDITA NA BOLÍVIA) E OUTROS PRODUTOS DE ORIGEM BOLIVIANA COMO BATATA, CASTANHA, CEBOLA, COMINHO, EM UMA BANCA IMPROVISADA NA FEIRA LIVRE, AO LADO DO MERCADO MUNICIPAL



FONTE: A autora (2016)

No diálogo que conseguimos construir com os imigrantes bolivianos percebemos que a maioria deles prioriza a regularização dos filhos e um dos responsáveis legais, dessa forma cria-se condição para garantir a matrícula dos filhos na escola. A situação é complexa porque geralmente possuem mais de três filhos, e ainda há os agregados, sobrinhos, primos e afilhados que estão sob a

responsabilidade destas pessoas. Então, o processo de regularização de toda a família é um processo longo e de difícil execução, nem tanto pela burocracia da Polícia Federal, mas pelos valores cobrados na tradução dos documentos que estão em espanhol. Atualmente a tradutora oficial é funcionária do fórum da cidade e cobra 60 reais por folha traduzida. Então, um adolescente que tenha cursado até o 7<sup>a</sup> ano do ensino secundário terá que traduzir no mínimo sete folhas, tendo em vista que no sistema educacional da Bolívia os registros das notas dos anos cursados é feito individualmente, cada ano equivale a uma ficha que eles chamam de *boleta*. Bem diferente do sistema brasileiro que trabalha apenas com uma folha, o histórico escolar, agregando todas as notas dos seus respectivos anos e níveis de ensino cursados.

O levantamento dos bolivianos irregulares no município é trabalho árduo e difícil, pois as entidades que os acompanham como o Consulado Boliviano, Pastoral do Imigrante, a Associação dos Bolivianos de Guajará-Mirim, não mantêm seus arquivos atualizados. E ainda, muitos dos bolivianos que residem de forma irregular não prestam informações a estas instituições por medo de serem descobertos e precisarem retornar ao país de origem.

Os dados informados anteriormente servem para percebermos que a condição irregular do imigrante boliviano na cidade de Guajará-Mirim é uma situação comum e, esta irregularidade, na maioria das vezes, está ligada à falta de documentos de identificação do próprio país de origem e a falta de recursos financeiros para subsidiar os gastos com o processo de regularização no Brasil. Portanto, é nesse contexto de dificuldades que muitas famílias bolivianas estão envolvidas, mas mesmo assim optam em permanecerem em território brasileiro. Porque, para elas, o Brasil oferece melhores condições de trabalho, moradia, estudo, saúde entre outros serviços sociais que na Bolívia são limitados e até inexistente. Descrever essa realidade se fez necessário para entendermos a importância que a escola brasileira na fronteira tem para as famílias bolivianas que migraram para Guajará-Mirim e por isso muitos permanecem morando em território brasileiro apesar das dificuldades.

Ter um filho ou uma filha matriculado na escola brasileira, para estas famílias, é ter a condição de sonhar com a possibilidade de uma formação universitária ou técnica gratuita. Sonho este que seria muito difícil ser concretizado

em território boliviano devido ao baixo número de vagas oferecido pelo governo boliviano no ensino público superior.

De acordo com a lista de universidades públicas e privadas disponibilizada no site do Estado Plurinacional Boliviano<sup>21</sup>, a Bolívia possui 16 (dezesesseis) universidades públicas e 34 (trinta e quatro) privadas. A entrada na Universidade pública boliviana é feita através de um processo seletivo a partir de uma prova de conhecimentos, realidade que contribui para que os alunos menos preparados não consigam aprovação e, conseqüentemente, a vaga em uma universidade pública. Há ainda a distância geográfica dos centros universitários, como por exemplo, Santa Cruz, Cochabamba, e La Paz onde estão concentradas uma boa parte dos cursos de medicina e odontologia. Nestas cidades, o fluxo de estudantes é intenso, elas possuem um custo de vida mais alto, uma realidade que fica bem distante do poder aquisitivo de filhos de camponeses por exemplo.

Retornado ao levantamento das informações, passamos para a identificação do número de alunos bolivianos que estão matriculados na rede pública do município de Guajará-Mirim. Através de uma pesquisa, realizada no final do segundo semestre de 2012 nas escolas municipais e estaduais localizadas na zona urbana, obtivemos o seguinte resultado.

---

<sup>21</sup>Disponibilizada em: <http://www.bolivia.gob.bo/index4.html>, Consultado em 20/02/2016

TABELA 6: NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS BOLIVIANAS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, URBANAS, DO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM

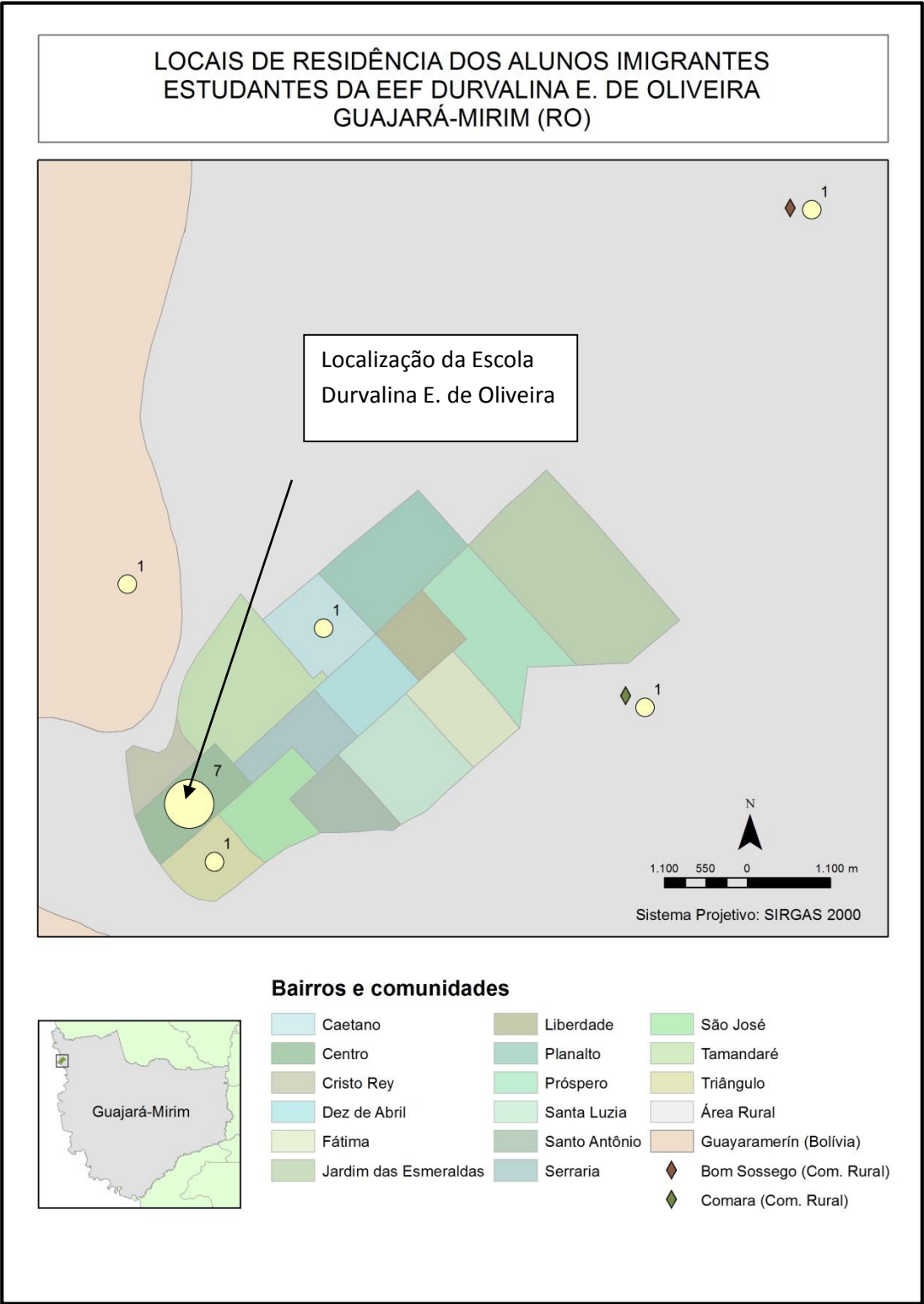
<b>Escolas municipais que possuíam alunos bolivianos e alunas bolivianas no ensino Fundamental-ano letivo 2012</b>		<b>Total</b>
<b>01</b>	EMEIF Irmã Hilda	01
<b>02</b>	EMEIF Saul Bennesby	01
<b>03</b>	EMEIF Jesus Peres	01
<b>04</b>	EMEIF Cândida Maria	02
<b>05</b>	EMEIF José Carlos Neri	09
<b>Escolas Estaduais que possuíam alunos bolivianos e alunas bolivianas no ensino Fundamental ano - letivo 2012.</b>		
<b>01</b>	IEEF Paulo Saldanha	02
<b>02</b>	EEEFM Alkindar Brasil de Arouca	03
<b>03</b>	EEEF Almirante Tamandaré	03
<b>04</b>	EEEFM Simon Bolívar	04
<b>05</b>	EEEF DurvalinaEstilbem de Oliveira	12
		<b>Total: 38</b>

FONTE: Pastas individuais dos alunos disponibilizadas para consulta pelas secretarias das escolas.  
Consulta feita pela a autora em 2012

A partir dos dados coletados percebemos que a E.D.E.O possuía o maior número de alunos matriculados em 2012. Dessa forma, nos preocupamos em identificar de onde vinham estes alunos: dos 12 (doze) alunos bolivianos matriculados na escola, 7 (sete) moravam no mesmo bairro onde a escola está localizada, ou seja, no bairro Centro; 2 (dois) moravam na zona rural, 1 (um) na Bolívia, 1(um) no Bairro Triângulo (bairro vizinho ao da escola) e 1(um) no Bairro Caetano (bairro periférico distante da escola). O cartograma abaixo contribui para visualizarmos a realidade espacial das informações aqui apresentadas.



CARTOGRAMA 1: LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS BOLIVIANOS DA ESCOLA DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA



FONTE: A autora 2015.

Ter identificado o local de residência dos alunos foi importante para percebermos que 5(cinco) destes alunos, ou os responsáveis destes, optaram pelo estudo oferecido pela escola E.D.E.O. - **Mas, eles poderiam ter escolhido escolas mais próximas as suas residências e por que não o fizeram?** Já que eram alunos devidamente documentados, possuíam a carteira de fronteiriços ou documentos de residência permanente e assim poderiam escolher escolas mais próximas as suas residências.

O resultado desse levantamento confirmou uma realidade que, já há algum tempo, era percebida pelas pessoas em nossa cidade e também, por algumas pessoas na cidade vizinha Guayaramerín, ou seja, que a E.D.E.O era uma “escola para bolivianos”.

IMAGEM 14:ENTRADA DA EEEF DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA.



FONTE: A autora (2013)



Mas, afinal, - **O que a escola tem feito para ser identificada assim?** Percebemos que ações simples, como uma frase em espanhol no mural de entrada da escola ou as indicações dos espaços da escola nas duas línguas – português e espanhol - promovem uma diferença significativa na dinâmica da escola. Porque é uma demonstração de valorização da cultura do outro e de respeito ao imigrante. Assim, a partir de ações simples como as exemplificadas, o dia a dia da escola, vai sendo transformado e o seu Projeto Pedagógico vai sendo articulado.

IMAGEM 15 : MURAL DE AVISOS LOCALIZADO NA ENTRADA DA ESCOLA, DECORADO PARA O DIA DAS MÃES



FONTE: A autora (2013)

Na busca por respostas às indagações que foram surgindo, todas as vezes que escutávamos alguém citando a escola como uma escola para bolivianos é que optamos em conhecer e analisar o trabalho que a escola realizava, bem como, o caminho histórico que ela construiu para ganhar esta condição tão singular em nosso município e também além da fronteira.

### 2.3.3 As Interações da Escola na Fronteira: O Caminho da Nossa Análise.

Para entrarmos na escola que identificamos como referência para o nosso estudo, fez-se necessário construirmos um relacionamento de confiança e aceitação de convivência. Neste processo, compartilhamos ideias e propostas, discutimos caminhos para solução de conflitos e conhecemos as diferentes histórias dos nossos sujeitos de pesquisa.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 2010, p. 75).

Para entender as relações políticas, sociais e culturais do espaço escolar em fronteira, a metodologia da Pesquisa Participante foi essencial, porque entendemos conforme Borda (in Brandão 1988), que a Ciência não é um fim em si mesma, mas gera condição de questionamento sistemático para construção do conhecimento diário e humano. Portanto, “A investigação da ação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar”. (FREIRE, 1981,p.119).

A partir da aceitação da nossa presença na escola, passamos a observar as práticas dos sujeitos e a experienciar algumas ações na busca de entendermos a vida cotidiana da escola. “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 35).

Iniciamos nossas observações em agosto de 2012, aos poucos fomos conhecendo o trabalho desenvolvido pela equipe gestora, professores e funcionários. Em 2013, acompanhamos o desfile cívico de 7 de setembro realizado pela E.D.E.O., evento tradicional em nosso município que tem a participação das escolas públicas, privadas, escolas convidadas da Bolívia e de outros municípios. As escolas aproveitam para expor em seus desfiles temáticas que vão desde a homenagem de alguém importante para escola, tema sobre esporte, saúde, até temáticas de reivindicações sociais, políticas e econômicas. A E.D.E.O., nesse

desfile, apresentou a sua Proposta Pedagógica, defendendo a ideia de uma maior interação educacional na Fronteira.

IMAGEM 16: GRUPO DE PROFESSORES BRASILEIROS ( NO CENTRO) E PROFESSORES BOLIVIANOS ( LADO ESQUERDO E DIREITO) LEVANDO A FAIXA DA E.D.E.O., NO DESFILE CÍVICO DE 7 DE SETEMBRO, REALIZADO EM GUAJARÁ-MIRIM NO ANO 2012



Fonte: A autora (2012)

A imagem acima retrata um momento muito especial. A participação dos professores da Unidade Educativa Fé y Alegria da cidade Guayaramerín (Beni/Bolívia), escola que realizou intercâmbios culturais e pedagógicos com a escola brasileira, no desfile cívico.

A participação dos professores veio em um momento importante para a escola, porque há 18 dias anteriores ao dia do desfile, a escola E.D.E.O. havia perdido sua diretora<sup>22</sup>. Alunos, professores, funcionários, pais, mães e os colegas

<sup>22</sup> A Professora Aurelúcia Moura dos Santos ficou na direção da escola entre o período de 1999 a 2013, faleceu repentinamente após um ataque do coração. Ela foi a Diretora responsável por projetar

professores bolivianos que participavam dos intercâmbios prestaram uma última homenagem à diretora, naquele momento cívico. A professora Aurelúcia, teve o mérito de iniciar um movimento de acolhida aos alunos que as outras escolas recusavam receber, porque eram alunos indisciplinados, ou que tinham reprovado duas ou três vezes em outras escolas. Como destacou a professora Cecília, vice-diretora: “Nossa escola era chamada de reformatório pelos diretores das outras escolas, então quando não queriam mais o aluno convenciam os pais de matricularem na nossa escola” (relato feito na entrevista feita pela autora).

A prática de acolhimento que a professora Aurelúcia promoveu, ganhou apoio da supervisora (tem a função de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos) e da orientadora (que atua diretamente com os alunos no apoio a situações de conflitos emocionais e sociais). Elas perceberam que entre os alunos remanejados para a escola E.D.E.O vinham muitos bolivianos e estes reprovavam devido à falta de conhecimento da língua portuguesa. Assim, a escola pouco a pouco foi procurando atender às necessidades desses alunos, estreitando laços com um grupo de professores bolivianos a fim de conhecer melhor os saberes e conhecimentos da população boliviana do outro lado da fronteira para ajudar no processo de interação e no processo de ensino dos alunos bolivianos.

Ressaltarmos que a relação construída entre os professores das duas escolas tem se mantido até hoje (2016), é uma relação de comprometimento e apoio para se pensar e estabelecer parte de um currículo escolar comum entre as duas escolas, são ações sustentadas e realizadas pelos próprios professores e acontecem ora em território brasileiro ora em território boliviano. Estas ações, também se projetam para outros espaços, envolvendo os familiares dos alunos, os gestores dos sistemas de ensino, os professores de outras instituições de ensino e acadêmicos do Cmpus de Guajará-Mirim da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, importantes atores que passaram a refletir sobre a situação do imigrante boliviano no município.

---

o caminho que a escola atualmente vem seguindo, junto com a parceria da maioria dos professores nesse processo. Fez parceiros do outro lado da fronteira também e, mesmo não estando mais entre nós, seu sonho pedagógico continua sendo abraçado e compartilhado, o sonho de uma escola bilíngüe que valorize os saberes da fronteira.



IMAGEM 17 : CONVERSA INFORMAL ENTRE O PROFESSOR BOLIVIANO SR. JOAQUIM MERCADO MAYUBE DA UNIDADE EDUCATIVA FÉ Y ALEGRIA ( LADO ESQUERDO) E A PROFESSORA ROSEANE SUPERVISORA DA ESCOLA DURVALINA ESTHILBEM DE OLIVEIRA (LADO DIREITO). O REGISTRO FOTOGRÁFICO FOI FEITO NO INTERVALO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO 1º ENCONTRO DO **PROJETO DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ESCOLAS DE FRONTEIRA**, REALIZADO NA ESCOLA BRASILEIRA EM JULHO DE 2013.



FONTE: A autora (2013)

IMAGEM 18 : 2º ENCONTRO DO PROJETO DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ESCOLAS DE FRONTEIRA” PARTICIPAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA DURVALINAESTHILBEN DE OLIVEIRA ( SENTADA A ESQUERDA A SUPERVISORA DA ESCOLA PROFª ROSANE, AO CENTRO A VICE-DIRETORA PROFª CECÍLIA E AO LADO DIREITO A PROFESSORA ORIENTADORA EDUCACIONAL. EM PÉ, AO LADO ESQUERDO TEMOS A PRESENÇA DA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA PRICILA SUAREZ CARVALHO. ESTA AÇÃO FOI REALIZADA NA UNIDADE EDUCATIVA SAN JOSÉ FÉ Y ALEGRIA EM GUAYARAMERÍN ( BENI/ BOLÍVIA)



FONTE: A autora (2013)

Essas duas imagens registram momentos das ações transfronteiriças realizadas entre as duas escolas acima citadas. Ações estas vinculadas a um dos projetos realizados pela EEEF Escola Durvalina Estilbem de Oliveira. Trata-se aqui de um projeto que nasce da própria escola, sem mediação com a Secretaria Estadual ou do Governo Federal. Há apenas o apoio e a participação de acadêmicas do curso de Pedagogia do Campus da Universidade Federal de Rondônia, em

Guajará-Mirim, coordenadas por esta pesquisadora. São ações que se processam a partir de uma dinâmica dos atores locais. Portanto, os atores locais devem ser aqui entendidos, na escala da fronteira internacional, como atores de ações transfronteiriças criando um novo arranjo territorial, formado por uma rede de relações interligando os atores escolares das duas cidades. É uma ação fomentada por esses grupos e assumida por eles, resultando em uma forma de poder e autonomia.

Então, partindo da ideia de que os sujeitos da E.D.E.O., escolheram e definiram um projeto comum que marca o território da escola na fronteira, passamos a querer entender e analisar como estes sujeitos interpretam as coisas do confronto diário: pessoas, ideias, acontecimentos, entre outros, a fim de tomarem posições e planejarem ações que se destacam na Fronteira. Nesse sentido, recorreremos aos fundamentos teóricos da sociologia de Alfred Schutz, em especial sua análise sobre *a ação humana do mundo da vida*, processo ancorado nas funções motivacionais como: as razões e os objetivos, e orientada segundo a antecipação sob a forma de planos e projetos. E ainda, análise sobre o *sistema social de relevância*, para entendermos as escolhas feitas pela comunidade escolar.

O estudo de Schutz sugere que a compreensão da vida cotidiana deve voltar-se para o mundo da vida, a partir de questões como: “o que significa esse mundo social para o ator observado dentro dele, e o que ele quis dizer através de sua ação dentro dele?”. (SCHUTZ, 1979, p. 265). Cada sujeito constrói o seu próprio mundo a partir dos elementos que são dados por outros, no passado ou no presente, com os quais tem algum tipo de relação, nesse sentido os fundamentos epistemológicos e metodológicos de Alfred Schutz contribuíram para analisarmos as narrativas dos sujeitos entrevistados.

Para Schutz (2012), o indivíduo pode encontrar-se em uma situação biograficamente determinada em qualquer momento de sua vida, em um ambiente no qual ele ocupa uma posição não apenas no espaço físico ou no sistema social, mas também está relacionado a sua posição moral e ideológica, esta situação é biograficamente determinada porque possui uma história, que sedimenta a experiência prévia do indivíduo.

Essa situação biograficamente determinada inclui certas possibilidades de futuras atividades práticas e teóricas que podem ser chamadas de “objetos a disposição”. É esse objeto a disposição que define quais dentre os vários

elementos contidos em uma situação serão relevantes. Esse sistema de relevâncias determina por sua vez, quais elementos devem ser transformados em um substrato de tipificação generalizadora, quais destas devem ser consideradas características típicas e quais são únicas e individuais. (SCHUTZ,2012, p.85).

A análise da relevância é fundamental na investigação fenomenológica do mundo vivido, porque trata da investigação acerca de como as pessoas experienciam objetos e eventos do seu entorno. Ou seja, como percebem, reconhecem, interpretam e agem a partir de um processo de seleção dos fatos, dos dados, e das informações, os que ganham maior atenção conseqüentemente, ganham maior relevância na vida da pessoa.

Conforme Santos (2012), as escolhas estão orientadas em um estoque de conhecimento e experiências anteriores, suas próprias experiências e a de terceiros com os quais mantém qualquer tipo de vinculação, mesmo que não seja seu contemporâneo. Assim sendo, as escolhas presentes e futuras estão articuladas as escolhas do passado, sem que isso seja definitivo. Porque, até as experiências passadas são submetidas a interpretações e reinterpretações por parte do indivíduo que age.

Para Schutz (2012), o significado subjetivo que o grupo possui para seus membros consiste em um conhecimento baseado em um sistema de tipificações e relevâncias. Este sistema de tipificações compartilhado com outros membros do grupo define os papéis sociais, as posições e o status de cada um. Então, os objetos como os quais estabelecemos contato, mesmo pela primeira vez, são remetidos a um catálogo onde iremos buscar afinidades e semelhanças com as coisas já vistas ou conhecidas. A tipificação é gerada socialmente, no meio onde o indivíduo nasce ou é socializado e é transmitida na infância. Essa aceitação de um sistema comum de relevância leva a uma auto tipificação homogênea por parte dos membros do grupo.

Ele considera, que este processo de tipificação e relevância é válido tanto para os grupos existenciais onde partilho uma herança cultural comum, quanto para os chamados grupos voluntários, que foram formados por mim ou que eu aderi. No primeiro caso, o indivíduo encontra-se em um sistema de tipificação, relevâncias papéis, posições que já é pré-construído, que não foi feito por ele, mas transmitido por uma herança social. Quanto ao segundo caso, grupos voluntários, o indivíduo é



envolvido em um processo dinâmico de construção, onde alguns dos elementos da situação são comuns, outros precisam ser criados mediante uma situação comum de reciprocidade.

Portanto, entendemos que através das narrativas dos sujeitos da nossa pesquisa, gestores da escola, alunos bolivianos, alunos brasileiros, professores, funcionários, pais e mães, foi possível construir um processo analítico da experiência desses sujeitos e compreender as ações daqueles que estão diretamente envolvidos com o novo caminho construído pela E.D.E.O., caminho este, que tem promovido um movimento educacional bem específico na fronteira, caracterizado pela busca da garantia de colocar em prática o Projeto Pedagógico da escola, através de um currículo flexível, sustentado por uma proposta interdisciplinar, promovendo espaço para a inserção dos saberes e conhecimentos locais para atender à diversidade cultural dos alunos, dentre eles, os bolivianos. Ressaltamos que este movimento não ficou limitado ao espaço escolar, ultrapassou os muros da escola; ganhou voz na fronteira, e passou a contar com parceiros como: a Universidade Federal de Rondônia, a Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim – SEMED, a Pastoral da Imigração de Guajará-Mirim e a Unidade Educativa Fé y Alegria de Guayaramerín (Beni/Bolivia). As ações realizadas pelas instituições parceiras serão apresentadas nos próximos capítulos da tese.

#### 2.3.4 No Caminho das Informações

Em um primeiro momento realizamos uma pesquisa bibliográfica nos bancos de Tese e Dissertações nacionais. O levantamento teve como objetivo identificarmos estudos que envolvessem as relações escolares na Fronteira Internacional das cidades-gêmeas brasileiras.

Com base nas informações acima, passamos a fazer o levantamento de teses e dissertações que tivessem estudos relacionados à escola na fronteira e às relações transfronteiriças construídas pelos seus sujeitos. Nos repositórios das Universidades Federais brasileiras a fronteira é objeto de estudo de muitos pesquisadores, não apenas na área da geografia, mas no direito, na saúde, na história, na economia, na educação entre outras áreas de pesquisa.

Assim sendo, concentramos nossa busca em estudos na área da educação e fronteiras internacionais. Ao longo do nosso levantamento bibliográfico, foram

encontradas 4 (quatro) Dissertações de Mestrado a saber: Ribeiro (2011), o estudo traz reflexões acerca da construção da identidade nacional e a consciência histórica dentro das propostas curriculares e pedagógicas das escolas situadas na fronteira internacional de Mato Grosso do Sul com a Bolívia; Silva (2011), investiga e analisa, através dos discursos de professores e estudantes e das observações, as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, em um contexto que se pressupõe o entrelaçamento de diferentes culturas; Pereira (2012), este estudo qualitativo teve como objetivo compreender como as diversas representações das línguas, espanhol e português, interagem na construção identitária de brasileiros alunos de uma escola estadual no município de Pacaraima-RR, em contexto de mobilidade geográfica e linguística na Fronteira Brasil/ Venezuela; Flores (2011), o estudo mostrou o processo trilhado pelo Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) e suas práticas pedagógicas, apontando a necessidade de novas políticas linguísticas em virtude do plurilinguismo e pluriculturalismo existentes na região de fronteira, tendo em vista sua influência na construção identitária dos seus habitantes. E ainda, uma Tese: Nakamura (2012), cujo o objetivo foi o de apreender como o processo da educação inclusiva está se consolidando tanto em relação à implementação de políticas educacionais direcionadas para essa finalidade como na realidade escolar.

Identificamos, que nos estudos desenvolvidos por estes pesquisadores, o objeto de estudo eram: a questão do idioma, o currículo, práticas pedagógicas interculturais e o Programa Escola Intercultural de Fronteira – PEIF, programa este que será abordado no próximo capítulo. Apesar de algumas das temáticas acima, se constituírem também elemento de abordagem em nosso estudo, a realidade que trazemos em nossas análises é mais abrangente, porque a fronteira estudada aqui passa a ser palco da dinâmica construída por uma escola brasileira, que de forma autônoma, é capaz de se articular politicamente, produzindo relações transfronteiriças e práticas de resistência às pressões desarticuladoras do próprio sistema de educação local.

#### 2.3.4.1 Os Procedimentos Metodológicos

No procedimento de levantamento das informações optou-se em utilizar a técnica de Grupos de Discussão. Nesse tipo de procedimento, o pesquisador é o

moderador do grupo e assume o papel de facilitador da discussão. Nesse processo interativo, emergem as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence, o pesquisador não se limita apenas a conhecer as experiências e opiniões, mas as vivências coletivas. Nesse sentido, o grupo de discussão constitui-se em um instrumento importante para reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos em diferentes espaços: família, vizinhança, associação, escola e outros. “Portanto o grupo de discussão representa um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso e permite a reconstrução de diferentes meios sociais do *habitus* coletivo” (WELLER, 2010, p.58).

Na construção do *corpus* da pesquisa foi necessário levar em consideração a configuração do espaço social da escola, ou seja, as funções e categorias comuns dos professores, alunos e funcionários, que fizeram parte da pesquisa, como: sexo, idade, nível de escolaridade, tempo de trabalho na escola, tempo de estudo, atividade que desenvolve. E, também, questões externas ao ambiente escolar, á formas de se relacionar no espaço social da fronteira, sentimentos, opiniões, atitudes, ideologias, práticas entre outras formas.

Antes de realizarmos a técnica do Grupo de Discussão, com os profissionais que compartilham a gestão da escola, foi necessário obtermos informações sobre eles, tendo em vista que a escolha dos sujeitos da pesquisa, nessa técnica, não pode acontecer de forma aleatória. O critério de seleção não é feito por amostragem, mas pela construção de um *corpus*, que segundo Weller (2010), tem como base o conhecimento e a experiência do entrevistado sobre o tema. Portanto, a escolha do grupo não foi feita previamente, mas, ao longo da pesquisa, em um processo consecutivo e acumulativo de dados.

Quanto à forma de conduzir a discussão do grupo, destaca-se que não houve um roteiro a ser seguido à risca, mas de questões que instigavam o participante a narrar um pouco da sua história pessoal e das relações vivenciadas na escola e fora dela. O pesquisador deve sempre se dirigir a todo o grupo, intervir apenas quando solicitado ou quando for lançar nova pergunta e, quando achar necessário ao final pode fazer algumas questões provocativas. Os aspectos que deixaram dúvidas no momento da discussão puderam ser esclarecidos mediante outros procedimentos, como conversas informais, observações e novas entrevistas complementando, assim, o processo. Assim, para complementar as informações que

conseguimos no grupo de discussão, fizemos entrevistas com a diretora e a vice-diretora da escola e ainda, foram feitas entrevistas com 4 (quatro) mães bolivianas no intuito de identificarmos e analisarmos qual a percepção que elas tinham da escola.

Realizamos, ainda, a aplicação de mapas mentais para identificar qual a representação que os professores, os alunos brasileiros e bolivianos fazem da escola e qual a representação que os pais e mães dos alunos bolivianos têm da fronteira.

Entendemos que o ser humano nasce em um mundo cultural envolvido por símbolos, o pensamento social, as práticas sociais, as cerimônias e as linguagens são constituídas através de experiências diárias de comunicação, da memória coletiva e das instituições. Assim se constroem as nossas realidades sociais, as quais marcam o nosso conhecimento de senso comum. Marková (2003), considera que o conhecimento de senso comum está envolvido por uma variedade de objetivos cognitivos e o conhecimento provindo do senso comum é uma fonte grandiosa de ideias, imaginação e de pesquisa social científica.

Para Kozel (2009), o mundo cultural não é uma soma de objetos, mas uma forma de linguagem referenciada nos sistemas de relações sociais. E os mapas mentais são imagens que apresentam os valores, as atitudes e as vivências que permeiam essas relações. Entendemos que o sujeito enquanto ser social, aprende as coisas e constrói signos formando uma imagem baseada em uma forma de linguagem. Nesse processo interativo, há o encontro dialógico entre o mundo exterior e o mundo interior. Assim, a partir das representações construídas por estes sujeitos, conseguimos dar maior qualidade ao nosso processo de análise das diferentes situações que envolvem o mundo físico, social e imaginário dos nossos sujeitos de pesquisa.

Na Geografia, a imagem é um importante elemento de estudo, pois transmite informações sobre um determinado espaço e pode ir além, dependendo da metodologia de estudo, pode representar o espaço físico ou espaço vivido subjetivo.

Além dos registros das narrativas, das observações e a aplicação dos mapas mentais, os quais serão melhor apresentados no capítulo 4, temos as nossas informações coletadas a partir do trabalho de campo que aconteceu dentro e fora da escola, ou seja, nas reuniões, nos encontros, nos projetos escolares e nos intercâmbios com uma escola boliviana, e ainda, participando das atividades,

acadêmicas, culturais e políticas que aconteceram nesses últimos três anos no município e que traziam como temas principais a Educação, o Direito e a Imigração boliviana. Nestes eventos a escola esteve sempre presente, socializando suas práticas e reivindicando o apoio ao seu projeto.

Salientamos que, a participação da escola nestes espaços de socialização e discussão promove impacto na maioria do público presente, porque expõe a situação do aluno imigrante e, conseqüentemente, da família deste aluno, mas, como foi abordado, esta realidade não tem visibilidade e por isso muitos a desconhecem. Assim, a escola, a partir das suas ações pioneiras na fronteira, acaba estimulando o comprometimento de outros segmentos da sociedade para as demandas sociais, educacionais, trabalhistas, entre outras que envolvem esta comunidade específica em Guajará-Mirim.

Para finalizar, destacamos que os textos escritos nesta tese, são interpretações e análises que tem em sua essência o ser pesquisador, envolvido pelo estudo da geografia e de outras áreas, mas, envolvido também pela sua própria história na fronteira, que ganha voz no texto.

## CAPÍTULO 3

---

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESCOLAS EM FRONTEIRA: ACORDOS, PROGRAMAS, ESTUDOS E PRÁTICAS**

Este capítulo dará destaque aos tratados que embasam algumas das atuais políticas educacionais para as escolas situadas em zona de fronteira. Estes tratados reconhecem à diversidade cultural dos povos, orientando os intercâmbios e os processos de integração. Para entendermos as diretrizes que orientam os processos de intercâmbio e integração educacional na fronteira destacamos o programa nacional que atualmente procura institucionalizar as práticas educativas de intercâmbio nas fronteiras brasileiras. Neste processo, os sistemas educacionais fronteiriços ganham destaque porque devem subsidiar as escolas na construção de um currículo que priorize as interações culturais, promovendo uma formação humana que contemple a valorização da diversidade e o reconhecimento da importância dos códigos linguísticos e culturais.

Vale reforçar que as fronteiras brasileiras são espaços ricos em diversidades culturais, as quais estão presentes também no espaço escolar. Realidade que muitas vezes é ignorada por professores e gestores escolares. Porém, quando respeitada promove um dinamismo de trocas, de conhecimentos e saberes, contribuindo para desenvolver o sentimento de pertencimento nos grupos que se encontram em minoria nestes espaços.

Dando continuidade à proposta de Integração das Fronteiras, destacamos O Plano de Desenvolvimento Integrado de Fronteira - PDIF do estado de Rondônia, que prioriza ações para o processo de integração educacional das cidades gêmeas. A partir da análise desses documentos apresentamos algumas das ações que realizamos para fomentar a discussão sobre as demandas no atendimento à população boliviana, principalmente, o atendimento às crianças e jovens que estão fora das salas de aula.

Apresentamos uma rápida discussão conceitual sobre interculturalidade, multiculturalidade e integração, termos que merecem atenção porque se fazem

presentes em muitos dos documentos e textos aqui analisados. Finalizamos o capítulo destacando a proposta de uma formação de professores que reconheça as peculiaridades da fronteira aqui estudada e promova o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na construção de uma **Pedagogia da Fronteira**.

### 3.1 O SETOR DA EDUCAÇÃO DO MERCOSUL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORTALECIMENTO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Em 26 de março de 1991 foi firmado pelos países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção, oficialmente institucionalizado em 1994 como Mercosul – Mercado Comum do Sul<sup>23</sup>. O objetivo primordial do Tratado de Assunção foi a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes.

No artigo 23 do Tratado, ficou declarado o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul. Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul – SEM apontou, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional. Dessa forma, fomentar o conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação.

Na reunião de Ministros da Educação do Setor Educacional do MERCOSUL, realizada em Assunção/ Paraguai, no ano de 2001, foi aprovado o Plano de Ação do

---

<sup>23</sup>A configuração atual do MERCOSUL encontra seu marco institucional no Protocolo de Ouro Preto, assinado em dezembro de 1994. O Protocolo reconhece a personalidade jurídica de direito internacional do bloco, atribuindo-lhe, assim, competência para negociar, em nome próprio, acordos com terceiros países, grupos de países e organismos internacionais. O MERCOSUL caracteriza-se, ademais, pelo regionalismo aberto, ou seja, tem por objetivo não só o aumento do comércio intrazona, mas também o estímulo ao intercâmbio com outros parceiros comerciais. São Estados Associados do MERCOSUL a Bolívia (em processo de adesão ao MERCOSUL), o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004). Guiana e Suriname tornaram-se Estados Associados em 2013. Com isso, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL, seja como Estados Parte, seja como Associado. Dados consultados no site oficial <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercopol> em 10/04/2016.

Setor para 2001-2005, o qual destaca, entre outros aspectos, “a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e lingüísticos”. Destaca-se, portanto, à necessidade dos sistemas de educação formal e não formal difundirem o ensino do português e do espanhol, considerando o fortalecimento das identidades em áreas prioritárias e regiões de integração. Levando assim um conhecimento mútuo e a promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos. É nesse contexto que o SEM busca avançar na sensibilização para o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL.

Apesar do acordo ter mais de 22 (vinte e dois anos), as escolas públicas do município incluíram o espanhol na grade curricular de forma gradativa. Este processo aconteceu nos últimos cinco anos e atualmente, a língua espanhola é obrigatória na segunda etapa do ensino fundamental, mas ainda faltam professores habilitados para ministrar a disciplina. A Secretaria de Educação do Estado de Rondônia - SEDUC tenta suprir a necessidade contratando professores temporários. Assim, a disciplina é ministrada, mas o profissional não tem tempo para estabelecer um vínculo afetivo com a escola devido à rotatividade profissional. Neste contexto, o espanhol é trabalhado de forma instrumental e não contribui para fortalecer as trocas discursivas entre os alunos bolivianos e brasileiros. Na realidade, o que observamos nas escolas públicas do nosso município é a prática do silêncio vivenciada pelos alunos bolivianos nas salas de aulas. Eles se manifestam verbalmente quando solicitados pelos professores ou quando estão juntos aos seus, geralmente nos momentos de lazer e jogos.

Ainda hoje, a falta de professores licenciados em Letras/Espanhol é um problema enfrentado pelo Sistema de Ensino público local e a disciplina acaba sendo ministrada por professores de outras áreas que possuem algum conhecimento em espanhol. Dessa forma, garante-se a carga horária da disciplina obrigatória no currículo, enquanto, na maioria das vezes, o aprendizado da língua fica em segundo plano.

Mas a escola em fronteira, dependendo dos interesses da sua comunidade, pode construir caminhos alternativos para tentar fortalecer o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Desse modo, assumir um posicionamento frente às dificuldades administrativas e pedagógicas se faz necessário. A escola pode optar em ter uma atitude passiva mediante as fragilidades do sistema



educacional ou optar em construir estratégias para dinamizar o uso das duas línguas (português e o espanhol) no cotidiano da escola. Dependendo da escolha, a escola passa a promover ações pedagógicas de inclusão que auxiliam a sustentar o ensino bilíngue e a estimular a relação dialética entre seus pares. Como explica Freire (1982),

Separada da prática a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto”. Neste contexto onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados” dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No “contexto teórico”, “tomando distância” do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião deles mesmos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No “contexto concreto” somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no “contexto concreto” para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. (FREIRE, 1982, p.135).

Nesse sentido, exercer a dialética na escola situada na fronteira é procurar entender a presença do aluno imigrante, sua história, suas necessidades é dar voz a estas pessoas. Assim como os outros alunos da escola, de diferentes grupos da nossa sociedade, estes alunos trazem uma bagagem cultural que não pode ser ignorada e negada, mas precisa ganhar espaço no currículo da escola, principalmente na escola situada na fronteira internacional onde a convivência deve ter como base o respeito, garantindo condições para um processo de ensino e aprendizagem prazeroso e de qualidade. Nesse sentido, o Ministério da Educação – MEC, vem procurando estimular as interações educacionais na fronteira através de projetos para escolas localizadas na fronteira.

### 3.1.1 O Projeto Piloto de Educação Bilíngue: Escolas de Fronteira Bilíngues – Português-Espanhol

A partir das diretrizes apresentadas através do plano de ação do SEM/MERCOSUL, o Brasil firmou com a Argentina, em 23 de novembro de 2003, a Declaração Conjunta de Brasília. Nesta declaração, a educação foi reafirmada como

espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

Equipes técnicas da Argentina passaram a pensar metodologias de apoio ao processo de aquisição das segundas línguas e a estudar sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração de um documento de trabalho que cristalizasse os objetivos da Declaração Conjunta. Os resultados do trabalho levaram à construção do “Projeto Piloto de Educação Bilingue. Escolas de Fronteira Bilíngues – Português-Espanhol”.

Em 9 de junho de 2004, foi assinada em Buenos Aires uma nova Declaração Conjunta, que referendou o que já estava estabelecido anteriormente e incluiu em anexo o plano de trabalho que referenciava o programa para educação intercultural com ênfase no ensino do português e do espanhol, como o objetivo de servir como modelo em escolas de zona de fronteira. O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira - PEBF foi apresentado na XXVI Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile, realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004. Dentre as várias ações propostas, destaca-se.

(...) desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumprido seus dispositivos legais para sua implementação. (BRASIL, Escolas de Fronteira, 2008).

O Ministério da Educação brasileiro a partir do aporte legal acima, passou a identificar o interesse de escolas públicas dos municípios de Uruguaiana – RS, e Dionísio Cerqueira- SC, que fazem fronteira com Corrientes e Misiones no lado argentino respectivamente, a participarem do programa. Em 2005, o programa passou a ser implementado nas escolas escolhidas, tanto no Brasil quanto na Argentina. Em 2006, ele foi ampliado com novas adesões de instituições brasileiras e argentinas, e ainda, as escolas participantes passaram por uma diagnose para identificação do nível de proficiência da língua portuguesa e espanhola entre os alunos das primeiras séries no Brasil e Argentina e da pré-escola na Argentina.

Definiu-se ainda, conforme dados do programa (2008), os lugares que a proposta deveria abranger, no caso as cidades-gêmeas, espaço ideal para o

intercâmbio e cooperação. Elegeram-se então sete pares de cidades fronteiriças, todas localizadas na região sul do Brasil. São elas:

- Barra do Quaraí ( RS) – Monte Caseros ( Corrientes);
- Uruguaiana (RS) – Paso de los Libres (Corrientes);
- Itaqui (RS) – La Cruz/Alvear (Corrientes);
- São Borja (RS) – Santo Tomé ( Corriente);
- Porto Xavier ( RS) – San Javier ( Misiones);
- Dionísio Cerqueira (SC)/ Barracão (PR) - Bernardo de Irigoyen( Misiones);
- Foz do Iguaçu (PR) – Puerto Iguazu( Misiones).

Conforme Sagaz (2013), até 2009 o nome do projeto não era composto da palavra intercultural. Ela passou a fazer parte do nome do programa a partir de uma reunião entre o **Ministério da Educação** e o do **Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística**, que perceberam a necessidade da inserção da palavra, para dar destaque às práticas linguísticas, mas também ao processo de integração cultural das comunidades fronteiriças. Então a sigla do programa passou de PEBF para PEIBF. Porém, por algum tempo as duas siglas foram usadas nos documentos e atas oficiais disponibilizados no site do SEM/MERCOSUL.

Em 28 de junho de 2011, em Assunção, foi elaborado o **Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL – SEM /2011-2015**, visando o aprofundamento das políticas educacionais. No caso específico das Escolas Bilíngues de Fronteira, continuaram sendo espaços de importância significativa para a consolidação de estratégias de integração da região.

[...] no que tange à integração regional, observa-se que as políticas educacionais incluem conteúdos e ações comuns para a formação de uma identidade regional, com vistas a alcançar uma educação de qualidade para todos, comprometida com o desenvolvimento social e que dá atenção especial aos setores mais vulneráveis e que reconheça a importância do respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2011, p.5).

A continuidade do projeto no Brasil ganha força em 19 de junho de 2012, quando o Ministro de Estado da Educação Aloizio Mercadante Oliva, instituiu o **Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF através da portaria ministerial nº 798**, que passou a ter uma nova sigla. A partir da revisão bibliográfica, em artigos, dissertações e teses que analisaram o processo de implantação do programa pode-se concluir que o termo bilíngue foi retirado tendo em vista que o bilinguismo pode ser contemplado pela proposta intercultural do programa. Apesar da alteração no nome, os acordos firmados no passado continuaram contemplados na nova portaria.

Art. 1º. Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

§ 1º. As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas Estaduais e Municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo "Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol", da Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de 2003 pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL 2006-2010. (PEIF, 2012, p.1).

A portaria 789 do MEC, estabeleceu situações novas para garantir a ação das escolas brasileiras. O documento destaca em seu 2º parágrafo: “As escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também participarão do Programa Mais Educação”. Atualmente, o PEIF integra a política nacional da Educação Integral no âmbito do programa Mais Educação.

O programa **Mais Educação** é ofertado às escolas públicas de ensino fundamental e consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expande o tempo diário da escola para o mínimo de sete horas, com o objetivo de ampliar as oportunidades educativas dos estudantes. O PEIF, se destaca dentro do programa Mais Educação como uma ação de cunho intersetorial, com caráter prioritário para o Ministério da Educação, visando promover intercâmbio cultural com objetivo de intensificar as ações recíprocas entre o Brasil e os países fronteiriços, voltadas para a melhoria da qualidade do ensino bilíngüe. O Programa Mais Educação busca promover ações de integração regional por meio da educação

intercultural de caráter integral nas regiões de fronteiras do Brasil com outros países da América do Sul”. (Brasil, Programa Mais Educação, 2010).

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O PEIF passou a fazer parte das políticas da Educação Integral e ainda pode ser articulado a outros programas do MEC como por exemplo: **o Programa Nacional do Livro Escolar; o Programa Nacional Biblioteca Escolar; o Programa Saúde na Escola; o Programa Mais Cultura entre outros.** Programas estes que já estão inseridos nas ações das escolas ou Secretarias de Educação

Conforme informações disponibilizadas no Portal do Brasil<sup>24</sup>, o Programa mais Educação foi instituído pelo Decreto 7.083/10 e constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular na perspectiva da educação integral. Nesta perspectiva está disponibilizado no site do Ministério da Educação a apresentação do programa Mais Educação com as diretrizes e orientações para as escolas que desejam fazer adesão. Porém, alguns critérios embasam o processo de credenciamento das escolas, dentre eles o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Dessa forma, em 2014 foram selecionadas as escolas que poderiam aderir ao programa Mais Educação. E Guajará-Mirim foram selecionadas escolas da rede estadual e da rede municipal, conforme tabela abaixo:

---

<sup>24</sup><http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/programa-busca-fortalecimento-educacional-nas-areas-de-fronteira> , consultado em 15/04/2016

TABELA 7: ESCOLAS URBANAS DE GUAJARÁ-MIRIM QUE EM 2014 PODERIAM ADERIR AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nº	Escolas Estaduais	Escolas Municipais
01	EEEFM Rocha leal	EMEIEF Jesus Perez
02	EEEFM Alkindar Brasil de Arouca	EMEIEF Salomão Silva
03	EEEFM Irmã Maria Celeste	EMEIEF Candida Maria Moura de Paula
04	EEEFM Simon Bolívar	EMEIEF Irmã Hilda
05	EEEFM Paulo Saldanha	EMEIEF Saul Bennesby
06	EEEF Almirante Tamandaré	EMEIEF profª FlorizaBouez
07	EEEF Durvalina Esthilbem de Oliveira	
08	EEEF Paul Harris	
09	EEEF Capitão Godoy	

Fonte: Portal do Ministério da educação<sup>25</sup>

Apesar das 15 ( quinze) escolas de Guajará-Mirim estarem aptas a aderirem ao Programa Mais Educação e, assim, submeterem seus projetos para garantirem recursos que fomentem as interações fronteiriças, apenas a escola E.D.E.O. cadastrou uma ação na plataforma on-line do programa, ação esta que previa a realização de oficinas de espanhol para alunos brasileiros .E ainda, pelo que verificamos<sup>26</sup>, a secretaria de Educação de Guajará-Mirim não aparece como parceira do programa. Apesar de constar na relação de parceiros a Universidade Federal de Rondônia – UNIR e a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia - SEDUC. Assim, pode-se concluir que na escala local o poder executivo, através da Secretaria Municipal de Educação SEMED, não fez adesão ao PEIF, ou se fez, as informações da página do programa ainda não tinham sido atualizadas até o momento da consulta.

Atualmente, as escolas brasileiras que participam do programa são apenas 16(dezesseis), conforme podemos observar na tabela à seguir:

<sup>25</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)  
acessado em 03/05/2016.

<sup>26</sup> Conforme consultas ao PEIF e no site do MEC, referenciado na nota acima.

TABELA 8: ESCOLAS BRASILEIRAS QUE FAZEM PARTE DO PROGRAMA ESCOLA INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA

<b>Município</b>	<b>UF</b>	<b>Nome da Escola</b>
Ponta Porã	MS	Escola Estadual João Brembatti Calvoso
Ponta Porã	MS	Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni
Ponta Porã	MS	Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Geni Marques Magalhaes
Foz do Iguaçu	PR	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Adele Zanotto Scalco
Pacaraima	RR	Escola Municipal Casimiro De Abreu
Pacaraima	RR	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima
Chuí	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas
Itaqui	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Soles
Itaqui	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Otávio Silveira
Jaguarão	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correa Ribas
Jaguarão	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias
Santa Vitória do Palmar	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bernardino de Souza Castro
São Borja	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart
São Borja	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubaldo Sornilha Da Costa
Uruguiana	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti - CAIC
Dionísio Cerqueira	SC	Escola Estadual de Educação Básica Dr. Theodureto de Faria Souto

Fonte: Site do Ministério da Educação<sup>27</sup>

Na fronteira norte do país, apenas duas escolas foram escolhidas para fazer parte do PEIF, ambas localizadas no estado de Roraima, especificamente, na cidade de Pacaraíma, que faz fronteira com a cidade de Santa Elena de Uairén na Venezuela. A fronteira norte corresponde à faixa da Amazônia Legal que se limita com sete países da América do Sul constituindo-se no mais extenso segmento fronteiro do Brasil, representando cerca de 70% do total da área de fronteira terrestre brasileira. Conforme Becker (2009, p.57), “Esta dimensão constitui um dos aspectos que responde pela sua importância estratégica, que é também ditada pela própria posição da Amazônia em relação ao restante do país e ao exterior”. Por esta condição, entendemos que ela precisa ganhar mais atenção do Estado, principalmente no âmbito da saúde e educação.

Contudo, apesar de toda articulação que o PEIF pode fazer com outros programas, pensar a realidade da escola em fronteira não é uma ação comum para

<sup>27</sup><http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>, consultado em 20/05/2016

os profissionais da educação que atuam nestes espaços, tendo em vista a escassa publicação sobre a temática. Por isso, destacamos a importância da mediação que as Universidades Federais são convidadas a realizar através da formação, da pesquisa e da extensão, não apenas como parceiras do programa, mas principalmente como instituição de fomento à produção científica e articulação social. E ainda, destacamos o real envolvimento dos governos nas escalas: nacional, estadual e municipal. Faz-se necessário um discurso comum de valorização ao programa entre estas esferas, a fim de garantir os recursos para subsidiar o PEIF, principalmente nas ações que seguem o princípio do “cruze”, porque sem os recursos necessários o programa não sai do papel.

Art 2º. As escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I – Interculturalidade, que reconhece como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do MERCOSUL, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros, esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas. (PEIF, 2012, p.2-3).

Garantir recursos para a mobilidade dos professores na fronteira, e também, de grupos de alunos, flexibilizar a carga horária de trabalho do professor é requisito primordial para os processos de intercâmbio, mas deve-se ter a consciência que há outras necessidades a serem atendidas nesse processo. Como, por exemplo, as normas legais do setor da migração de cada país e as diretrizes alfandegárias. Apesar de ser um deslocamento para estudo, onde os Estados partes firmam acordo de estudo e trabalho, atravessar a fronteira merece cuidados. Os representantes locais de cada instituição de controle e fiscalização da fronteira, dos dois países, precisam ser conhecedores do projeto que a escola realiza.

As fronteiras por serem locais de instabilidade e mutabilidade, onde podem surgir reações e conflitos de diferentes naturezas (nacionalistas, libertadores, econômicos etc.), a partir tanto das aspirações das populações que vivem nessas zonas, como de pressões externas. A presença do imprevisível é, assim, outro aspecto marcante da Faixa de Fronteira, para o que contribui a multiplicidade de atores e redes técnicas e políticas que nela incidem. (BECKER, 2009, p.57).

Portanto, há de se pensar as práticas de integração educacional conforme as necessidades e peculiaridades de cada fronteira. Não basta apenas replicar um



programa nacional nas regiões de fronteira, é imprescindível dar voz aos sujeitos que ali vivem. Em especial, aqueles que querem fazer parte do processo, ou mesmo, aqueles profissionais que por iniciativa própria já desenvolvem práticas de interação.

### 3.2 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS.

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (UNESCO, Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, 2001).

A citação acima faz parte do texto da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001), proclamada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. A declaração coloca de forma oficial a posição da organização frente à pluralidade cultural, influenciando medidas e políticas no mundo todo. Então, assim como as diretrizes do SEM, as diretrizes da UNESCO também influenciam as políticas nacionais estimulando os intercâmbios culturais, a diversidade linguística e cultural na educação.

A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, com objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. E ainda, acompanhar o desenvolvimento e auxiliar os Estados-membros que, atualmente, são 193<sup>28</sup> países, na busca de soluções de problemas que desafiam nossa sociedade.

A representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964, mas só iniciou os trabalhos em 1972, tendo como prioridade a defesa por uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Nesse sentido, os protocolos firmados entre os Estados-membros, dentre eles o Brasil, passaram a orientar as políticas públicas para a educação brasileira.

<sup>28</sup> Dado disponibilizado no site das Nações Unidas no Brasil – ONUBR <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> consultado em 10/04/2016.

Os estados membros do Mercosul se comprometeram em difundir, amplamente, a declaração de 2001 da UNESCO e a fomentar sua aplicação efetiva, cooperando para colocar em prática um plano de ação organizado com 20 (vinte) objetivos, dentre eles destacamos:

- (...) 3. Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas, a facilitar em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados.
- 4. Avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais, considerados como parte integrante dos direitos humanos.
- (...) 6. Fomentar a diversidade lingüística- respeitando a língua materna – em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade.
- 7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar com esse fim, tanto a formação dos programas escolares como a formação docente. (UNESCO,2002, p.6).

A pluralidade cultural, ganha destaque como uma condição positiva para as interações humanas, principalmente as que existem no espaço escolar porque é no espaço de formação que essa diversidade pode ser explorada de forma positiva. Assim, o diferente não pode ser visto como um problema, ser ignorado ou mesmo marginalizado. Mas, passa a ganhar atenção e dessa forma é estimulado a participar, a compartilhar saberes e a conhecer o outro, dando voz às identidades plurais.

Os processos de colonização que marcaram a ocupação da América do Sul, resultaram em quadro de variedades linguísticas que possuem dois núcleos principais, o português e o espanhol, mas há zonas específicas de domínio do Inglês, Francês e holandês. Há ainda os idiomas autóctones como por exemplo, o *Quéchua* e o *Aymará*, que se fazem presentes nas comunidades andinas no Peru, Bolívia, norte do Chile e certas zonas do equador.

A pluralidade étnica e cultural da Bolívia é sem dúvida um grande desafio para quem procura entender a complexa relação que se estabelece em um universo plurilíngue<sup>29</sup> e pluriétnico. Esta é uma das questões de maior dificuldade quando

---

<sup>29</sup> Conforme Albó (1999) as línguas indígenas originárias contribuem para o fortalecimento do Sistema Educativo Plurinacional em cumprimento a Constituição Política do Estado, que reconhece como idiomas oficiais do estado, o *castellano* e todos os idiomas. A realidade sociolingüística boliviana parece abarcar, em primeiro lugar, as grandes situações diferenciadas: áreas exclusivamente *castellanas* e áreas plurilíngües e pluriculturais.

pensamos na construção de processos interculturais nas escolas localizadas na fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim (RO/BR) e Guayaramerín/ Beni/BOL), porque constatamos no processo da pesquisa de campo que o lugar de origem dos alunos imigrantes não é a cidade de Guayaramerín. A maioria dos alunos que aí estudam são provindos do interior da Bolívia, alguns de outros departamentos e das regiões do altiplano onde a herança cultural andina é mais forte.

Não podemos deixar de esclarecer que a diversidade cultural presente em Guajará-Mirim destaca-se não apenas por ser uma região de fronteira internacional, mas também, por fazer parte da Amazônia Ocidental, região que tem em seu entorno muitas comunidades indígenas. Conforme dados da Fundação Nacional do Índio – FUNAI <sup>30</sup>, o município possui seis terras indígenas: Igarapé Lage, Paccás Novos, Rio Guaporé, Sagarana, e Rio Negro Ocaia, são 4. 721 indígenas que pertencem a 11 grupos étnicos diferentes: Oro Wari (maioria), Macurap, Jaboti, Canoe, Wajuru, Tupari, Arowá, Cabixi, Uru Eu WauWau, Massacá, e Aricapú. A presença do aluno índio na escola existe, porém em número reduzido, tendo em vista que nas próprias comunidades existem escolas que ofertam o ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, o aluno índio tem que optar em seguir a formação na escola da cidade, mas essa é uma escolha complicada porque dependendo da comunidade onde o aluno índio mora, o deslocamento diário pode levar muito tempo, tornando praticamente impossível a frequência diária à escola.

Portanto, a cidade de Guajará-Mirim está envolvida por este universo multicultural que precisa ser considerado pela escola, a fim de que esta diversidade não seja invisibilizada, mas, abordada de forma crítica e responsável.

### 3.3 O PROGRAMA ESCOLA DE FRONTEIRA (PEIF), DO DISCURSO À PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Para conhecermos melhor as ações que surgiram entre as escolas participantes do PEIF a fim de contribuir como parâmetro para análise das ações promovidas pela E.D.E.O, realizamos um estudo dos documentos que fazem parte de acervos de congressos, seminários, revistas, blogs entre outros espaços

---

<sup>30</sup> BRASIL, Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio.  
<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-guajara-mirim> acesso em : 25/06/2016,

mediáticos que abrem espaço para relatos e análise das experiências locais das escolas de fronteira vinculadas ao PEIF. Os documentos consultados estavam disponíveis em formato digital e on-line (referenciados ao longo deste capítulo), a partir da leitura destes materiais, optamos em apresentar um recorte das práticas realizadas por um par de escolas da fronteira do Brasil com a Argentina, escolas estas que fazem parte do primeiro grupo de escola selecionado para participar do programa. E, um recorte do processo de implantação do programa na fronteira do Brasil com a Venezuela, especificamente nas cidades de Pacaraima (Roraima/Brasil) e Santa Elena do Uairé (Bolívar/Venezuela), primeira das cidades gêmeas contempladas pelo programa na região norte do país.

### 3.3.1 Experiência do Brasil com a Argentina.

Da região da fronteira do Brasil com a Argentina apresentamos a experiência de alunos e professores das escolas Adele Zanoto (Foz de Iguaçu- BR) e da Escuela Intercultural Bilingue 2 (Puerto Iguazú- AR). Conforme Albuquerque; Sousa (2014)<sup>31</sup>, a escola brasileira Adele Zanoto participou, em 2006, com apenas duas turmas do ensino fundamental no programa, posteriormente foi envolvendo as demais turmas. Em Puerto Iguazú, a escola participante foi a escuela de nº 164 que em 2009 teve um novo prédio inaugurado, passando a ser chamada de Escuela Intercultural Bilingüe 212 e passou a funcionar como escola integral; amplia a jornada de permanência do aluno na escola (08:00- 16:00) e é totalmente direcionada para o programa de integração fronteiriça.

Em 2013, o princípio do cruze passou a nortear as práticas dos professores brasileiros e argentinos que participavam do programa, estes professores cruzavam a fronteira, uma a duas vezes por semana para ministrarem aulas na escola do país vizinho.

Segundo os autores Albuquerque e Sousa (2014), apenas algumas professoras faziam parte do processo de cruze, provavelmente àquelas que tinham aceitado participar do programa. Esta realidade gerou uma classificação entre os docentes da escola brasileira, ou seja, entre as professoras que realizavam o cruze

---

<sup>31</sup> ALBUQUERQUE, José Lindomar C; SOUSA, Flavia Alves de. Escola de Fronteira: percebendo as diferenças e construindo pontes. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

e aquelas que não realizavam. E ainda, no início do, programa, as professoras brasileiras recebiam uma contribuição extra para o deslocamento à escola do outro país; tinham dois dias dentro da semana dedicados exclusivamente ao projeto (um dia de planejamento e o outro para o cruze); nos outros dias trabalhavam apenas com reforço escolar na escola brasileira, não tendo responsabilidades de assumir uma sala de aula. Então, a um primeiro olhar, parecia que os professores que faziam os cruze tinham menos responsabilidades dentro da escola, se comparado com as outras professoras que não faziam.

A condição de trabalho das professoras brasileiras gerou incômodo nos colegas da escola e estes começaram a questionar a situação de flexibilidade que as professores do cruze tinham, tendo em vista, que os professores que não faziam intercâmbios precisavam assumir uma sala de aula, com responsabilidades diárias e tinham apenas um dia para planejamento. Deste modo, devido aos constantes conflitos, a diretora da escola Adele Zanoto, em 2013, conforme descreve Albuquerque e Sousa (2014), determinou que todos os docentes assumissem suas sala de aula e nos seus respectivos horários. Este fato que gerou descontentamento por parte dos professores brasileiros que passaram a não ter mais interesse pelo projeto.

A nova condição imposta e a falta de apoio financeiro gerou um descontentamento das professoras da escola Adele Zenoto, que se negaram a participar do projeto, e ainda, algumas professoras brasileiras não aceitaram as professoras argentinas em suas salas de aula. Outra questão de descontentamento, citada pelas professoras brasileiras, é que apenas os professores faziam o cruze. Até 2014, os alunos que participavam do projeto continuavam sem conhecer os alunos da "escola-espelho", como são denominadas as escolas que participam do programa.

O problema do cruze dos alunos tem duas origens distintas. No caso dos alunos brasileiros, estes são em sua maioria crianças e não possuem carteira de identidade. Geralmente, para que os alunos possam ser deslocados para participar de uma ação fora da escola é necessário que os responsáveis autorizem a saída dos filhos através de um documento. Mas, segundo Albuquerque e Sousa (2014), na Argentina apenas a autorização dos pais não basta; é necessário a carteira de identidade das crianças, porque a carteira de identidade na Argentina é documento obrigatório para todos: crianças, jovens e adultos. E, uma outra problemática,

envolvia os alunos argentinos, devido à dificuldade de se conseguir as autorizações dos pais, muitos moram com apenas um dos responsáveis. Assim, desde a implantação do PEIF em 2006 até 2014, não aconteceu intercâmbio envolvendo alunos das escolas participantes do programa.

Quanto ao lado argentino, a coordenadora e diretora da *Escuela Intercultural Bilingüe 2* ressalta que toda a instituição escolar está envolvida com o programa. Todos professores ganham duplo salário básico por se tratar de uma escola de tempo integral. Há um sistema rotativo entre os professores que vão ensinar na escola brasileira. As duas professoras que atualmente fazem o cruze, dedicam somente a suas atividades didáticas em Foz de Iguaçu. Sua rotina de trabalho semanal são dois dias de planejamento das aulas, juntamente com a coordenadora– (segundas e quartas), dois dias de aula no Brasil (terças e quintas) e uma avaliação das atividades da semana entre as professoras e a coordenadora na sexta-feira. Além da dedicação plena ao programa, as professoras argentinas contam com transporte para o deslocamento até o Brasil.

### 3.3.2 A experiência do Brasil com a Venezuela.

A implantação do projeto na fronteira do Brasil com a Venezuela foi acordado em Brasília, em junho de 2008, e contou com a participação de representantes do *Ministerio de Educación y Deportes* – MECD, da Venezuela. A proposta teve como objetivo implantar o projeto nas cidades de Pacaraíma (Roraima/Brasil) e Santa Elena de Uairén( Bolívar/ Venezuela). Conforme descreve Queiroz, et all (2010), o projeto tinha como objetivo ampliar o contato de línguas por meio de interações bilíngues entre alunos e professores vindos de escolas dos dois lados da fronteira, haveria planejamento em conjunto e o intercâmbio entre professores aconteceria duas vezes por semana.

No dia 14 de outubro de 2008, o MEC enviou, para conhecimento e por via eletrônica, o questionário do Diagnóstico Sociolinguístico a ser aplicado às escolas. Nesta comunicação, anuncia-se a vinda do assessor do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL, para ajudar na aplicação do questionário. E ainda, solicitaram a confirmação dos profissionais que ajudariam nesta fase de diagnose.

A diagnose foi realizada e algumas reuniões também aconteceram com os participantes da escola brasileira. Nestas reuniões, foram discutidas várias questões, dentre elas a diferença entre o calendário dos dois países, porque na Venezuela, o ano letivo começa em setembro e termina em julho e, no Brasil, começa em fevereiro e termina em dezembro.

Nesta ocasião, segundo Queiroz, et all (2010), determinou-se que seis turmas das escolas brasileiras participariam do projeto, mas não há registros sobre o número de escolas venezuelanas. Foi estabelecida a metodologia do projeto, o coordenador e um responsável em cada escola. Foi esclarecido ainda, que as Secretarias Municipais de ambos os países seriam responsáveis pelo transporte para deslocamento de professores e material de apoio, porque conforme orientação recebida pelo MEC, não existia recursos específicos para o programa. A contrapartida do MEC seria a formação dos professores participantes. Vale ressaltar, que para o PEIF ser implantado no município faz-se necessário que o acordo seja firmado com a Secretaria Municipal de Educação.

Com a finalização do ano letivo em 2008, o projeto só teve início em 2009. Um início conturbado, pois o grupo local de Pacaraíma realizou algumas mudanças na escolha de turmas, desrespeitando o que já havia sido acordado com o MEC, como podemos verificar a seguir.

Tinha sido acertado que o [colégio] Alcides participaria com o 1º ano e que o Casimiro participaria com o 2º ano. Não entendi a participação do 2º e 3º ano do Alcides e do 3º do Casimiro. Cadê o 2º ano? Por que vocês mudaram o acertado? Como ficou com a Venezuela? Eles entraram com novas séries também? Você conseguiu conversar com a Raquel sobre o projeto? (E-mail enviado para Secretaria de Educação de Pacaraíma). (QUEIROZ; VIANA; JÚNIOR, 2010, p.13).

Apesar das mudanças que ocorreram, o projeto teve início em 2009, mas durou apenas um semestre, não conseguimos encontrar, nas poucas publicações sobre a experiência do PEIF em Roraima, as situações que levaram à suspensão do programa. No entanto, consideramos que a falta de recurso específico é um fator de peso em um programa como este principalmente se existir maior acúmulo de trabalho na jornada diária do professor. Pensamos, portanto, que esta situação tenha desestimulado a participação dos professores de Pacaraíma, assim como ocorreu em Foz de Iguaçu (PR).

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira - PEIF é uma experiência brasileira recente, que tenta promover um novo comportamento entre os sujeitos das instituições de ensino público localizadas nas fronteiras internacionais. Um programa oficial que está vinculado ao programa Mais Educação, proporcionando abertura para que as escolas situadas em fronteira (cadastradas no programa) possam planejar ações de intercâmbio. Mas também, é um programa que se estabelece com o acordo entre os Estados partes, para ser implementado precisa articular uma rede ampla de negociações, onde participam representantes da educação dos países envolvidos, prefeituras e universidades. Assim, a partir das responsabilidades determinadas e acordadas os mediadores dos dois lados da fronteira tentam estimular a integração dos sujeitos escolares através do princípio do cruze e de uma proposta de ensino bilíngue.

No entanto, a partir das experiências descritas anteriormente, das leituras de artigos e relatórios sobre o PEIF, verificamos a existência de alguns entraves que geram o descrédito do programa, principalmente por parte das escolas brasileiras, são eles: a falta de recurso para bolsas, o suporte para o deslocamento e a disponibilidade de materiais, são questões, que compreendemos, contribuirão para a fragilização do programa e abrem espaço para ações improvisadas, que acabam gerando conflitos e estimulando o desligamento dos profissionais do projeto nacional de integração educacional nas fronteiras.

A fronteira internacional, como já abordado, é uma região de encontros e confrontos. Encontro quando o limite deixa de existir e é possível circular sem nenhum impedimento; quando há liberdade para realizarmos ações em qualquer lado da fronteira; quando nossas vivências não se restringem a um único território, mas a um *continnum*; quando estreitamos relações, compartilhamos ideias e juntos buscamos soluções aos problemas comuns. Por outro lado, a fronteira ganha o peso do limite quando o direito de ir e vir dos habitantes fronteiriços é cerceado, quando um território tem sua fronteira fechada por uma ordem do Estado ou por atos de alguma ação de ativismo social; quando os documentos pessoais são cobrados e a ausência deles não nos permite entrar no país destino, enfim, o limite é percebido quando uma situação desestabiliza a rotina do ir e vir na fronteira.

Entretanto, independente da política nacional de integração educacional que está sendo construída com dificuldades e imprevistos, pensamos que a escola tem como promover práticas e estudos que possibilitem uma troca de conhecimentos



entre a comunidade escolar fronteiriça. A prática de intercâmbios educacionais está presente em muitas das nossas fronteiras, tal qual acontece na cidade de Guajará-Mirim através da escola E.D.E.O., porém, estas práticas são vivenciadas dentro das escolas mas não são socializadas, não são estudadas, não são publicadas e, assim acabam restritas ao espaço escolar.

Contudo, a escola brasileira, nas diversas porções do território nacional, é constituída por pessoas de diversas origens espaciais, tendo em vista, o nosso processo de colonização e os sucessivos fluxos migratórios. Nesse sentido, a prática educativa deveria convergir para a pluralidade de identidades de maneira a possibilitar uma troca de saberes, porque na fronteira internacional as nacionalidades específicas impõem desafios, mas apresentam também, uma riqueza de saberes e conhecimentos que, se aproveitados, auxiliam a desenvolver a consciência de que passamos a viver em um mundo onde devemos reaprender a coabitar. Aprender a conviver é respeitar e dar espaços às relações humanas, permitindo a aproximação através da empatia, do respeito, de alternativas de vida, do diálogo, da fraternidade entre outras formas que estimulem a construção de uma relação com o diferente, sem qualquer preconceito.

O preconceito, conforme Herriot e Pemberton (1995), não é mais do que uma predisposição, frequentemente, inconsciente para conceber os outros como seres inferiores, menos inteligentes e capazes, menos confiantes ou confiáveis. Assim sendo, acreditamos que no contexto multicultural das nossas fronteiras há a presença de educadores que procuram intervir para modificar o comportamento preconceituoso dos seus alunos, desenvolvendo uma *práxis* diferenciada, *práxis* que nem sempre ganha o reconhecimento da própria comunidade escolar ou do sistema de educação.

Ademais, entendemos que no mundo vivido da fronteira as práticas de integração passam a acontecer quando existe igualdade de oportunidade, onde a minoria migrante não é segmentada, ao contrário, promove interação e possui o sentimento de pertencimento a nova sociedade que a acolhe.

### 3.4 O ACORDO DE PERMISSÃO DE RESIDÊNCIA, ESTUDO E TRABALHO A NACIONAIS FRONTEIRIÇOS BRASILEIROS E BOLIVIANOS

Em 12 de janeiro de 2009, através do decreto de nº 6737, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgado o **Acordo Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos**. Ele determina, em seu Artigo I: Permissão de Residência, Estudo e Trabalho, as seguintes questões:

1. Aos Nacionais de uma das Partes, residentes nas localidades fronteiriças listadas no Anexo de Localidades Vinculadas, poderá ser concedida permissão para:
  - a) residência na localidade vizinha, situada no território da outra Parte, à qual fica vinculada na forma deste Acordo;
  - b) exercício de trabalho, ofício ou profissão, com as consequentes obrigações e direitos previdenciários deles decorrentes; e
  - c) frequência a estabelecimentos de ensino públicos ou privados.
2. Os direitos estabelecidos neste artigo estendem-se aos aposentados e pensionistas.
3. A qualidade de fronteiriço poderá ser inicialmente outorgada por 5 (cinco) anos, prorrogável por igual período, findo o qual poderá ser concedida por prazo indeterminado, e valerá, em qualquer caso, exclusivamente, nos limites da localidade para a qual foi concedida.
- 6 Por imperativo do mesmo Tratado, e também da própria competência constitucional atribuída pela Constituição Federal à Polícia Federal, em seu artigo 144, §1.º, inciso III, a concessão da condição de fronteiriço é competência da Polícia Federal no Brasil.

Continuando, temos o Artigo II, Concessão, que traz as seguintes orientações,

1. Compete ao Departamento de Polícia Federal do Brasil e ao Serviço Nacional de Migração da Bolívia conceder o documento especial de fronteiriço.
2. Do documento especial de fronteiriço constará a qualidade de fronteiriço e a localidade onde estará autorizado a exercer os direitos previstos neste Acordo e outros requisitos estabelecidos por ajuste administrativo entre o Ministério da Justiça do Brasil e o Ministério do Governo da Bolívia.
3. O documento especial de fronteiriço permite residência exclusivamente dentro dos limites territoriais da localidade fronteiriça a que se referir.
4. Para a concessão do documento especial de fronteiriço serão exigidos: a) passaporte ou outro documento de identidade válido admitido pelas Partes em outros acordos vigentes; b) comprovante de residência em alguma das localidades constantes do Anexo deste Acordo; c) documento relativo a processos penais e antecedentes criminais nos locais de residência nos últimos 5 (cinco) anos; d) duas fotografias tamanho 3x4, coloridas e recentes; e e) comprovante de pagamento da taxa respectiva.
5. Não poderá beneficiar-se deste Acordo quem tiver sofrido condenação criminal ou esteja respondendo a processo penal nas Partes ou em terceiro Estado.
6. Mediante ajuste administrativo entre o Ministério da Justiça do

Brasil e o Ministério do Governo da Bolívia poderá ser detalhada ou modificada a relação de documentos estabelecidos no parágrafo 4.

7. No caso de menores, o pedido será formalizado por meio dos tutores ou representante legal e com o conhecimento das autoridades competentes.

8. Para concessão do documento especial de fronteira serão aceitos, igualmente por ambas as Partes, documento redigidos em português ou espanhol.

Assim, as famílias bolivianas ao cumprirem as obrigações determinadas no acordo para ter direito à carteira de fronteira garantem a condição de permanecer no Brasil. No entanto, caso tenham crianças e jovens em idade escolar e optem pela matrícula na escola pública brasileira será necessário traduzir os documentos escolares de cada um. Ou seja, é obrigatória a apresentação de documentos traduzidos para a Língua Portuguesa de todos os documentos escolares para que a criança possa ter direito a estudar no Brasil na cidade de Guajará-Mirim. Em nossa análise, a cobrança da tradução dos documentos parece ser contraditória ao próprio tratado internacional em seu artigo VII, como estímulo à integração, ele prevê,

7 Cada uma das Partes deverá ser tolerante quanto ao uso do idioma da outra quando os beneficiários deste Acordo se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios dele decorrentes.

O texto deixa claro que é permitido o uso da Língua Portuguesa e do Espanhol na Administração Pública de ambos países, ou seja, na aceitabilidade da Língua Portuguesa, na Bolívia, e do Espanhol, no Brasil, sempre que os sujeitos do acordo, no caso os fronteirizos, precisarem interagir com os órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios deles decorrentes. Nesse sentido, entendemos que a obrigação da tradução dos documentos que é cobrada pelas escolas de Guajará-Mirim e entorno, incluindo a cidade de Porto Velho<sup>32</sup>, é uma prática que caminha na contramão do acordo. Consequentemente, o ato burocrático simples da matrícula de um aluno que, geralmente é feito em poucas horas, na escola, torna-se um processo oneroso e quase impossível de ser concretizado pela maioria das famílias bolivianas devido ao custo da tradução das *boletas* escolares, realidade descrita anteriormente, no Capítulo 2.

---

<sup>32</sup> É o segundo município do estado de Rondônia com o maior número de imigrantes Bolivianos.

Aponta-se ainda, o **Acordo sobre Dispensa de Tradução de Documentos Administrativos para Efeitos de Imigração entre os Estados Partes do Mercosul, a República da Bolívia e a República do Chile, de 15 de dezembro de 2000, recepcionado pelo Direito Brasileiro na forma do Decreto n.º 5.852, de 18 de julho de 2006**, que não exige a tradução de documentos pessoais. Em seu artigo 2.º dispõe que,

Os nacionais de qualquer dos Estados Partes ficam dispensados, nos trâmites administrativos migratórios assinalados no artigo 1º da exigência de tradução dos seguintes documentos:

- 1) passaporte;
- 2) cédula de identidade;
- 3) certidões de nascimento e casamento; e
- 4) atestado negativo de antecedentes penais.

Conscientes dos acordos, passamos a entender que a não obrigatoriedade da tradução deveria estender-se para a aceitação dos documentos escolares de acesso à Educação Básica no Brasil, principalmente nas cidades que fazem fronteira com os estados partes do MERCOSUL, a fim de garantir ao aluno imigrante o direito de matrícula com os documentos escolares originais, contribuindo significativamente com a inserção dessas pessoas no espaço escolar formal.

### 3.5 O ESTADO DE RONDÔNIA E AS PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA NA FRONTEIRA

Para conhecermos como o estado de Rondônia, atualmente, tem pensado a Educação para as escolas situadas em fronteira, ou seja, como o sistema de ensino tem pensado não apenas a inclusão do aluno imigrante, mas também, o currículo, as práticas bilíngues, a formação de professores, os intercâmbios, os projetos transfronteiriços entre outras questões que envolvem a dinâmica de uma escola pública na fronteira, buscamos junto à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC/RO, informações oficiais que tratassem desta temática. Mas não encontramos nenhum documento que fizesse referência a esta realidade. No entanto, a SEDUC/RO aparece como parceira do PEIF, conforme informamos anteriormente, mas somente no primeiro semestre de 2016 foi que a secretaria realizou um levantamento para saber quantos alunos imigrantes (não nacionais)

estão matriculados na rede de ensino estadual. Esta realidade contribui para sustentar o nosso posicionamento de que há uma situação de invisibilidade envolvendo a presença do imigrante não apenas no município de Guajará-Mirim, mas em todo o estado de Rondônia.

Esta situação nos leva a outros questionamentos: **Quantos imigrantes bolivianos vivem em Rondônia? Quantos ficam sem estudar? E os que conseguem entrar na escola, como são tratados?** São questões que o estudo ora apresentado não conseguirá responder, mas que merecem respostas e outras pesquisas podem produzir informações que complementem o estudo aqui iniciado gerando dados importantes para as políticas de Estado, em particular as políticas educacionais.

Destacamos que o sistema estadual de educação de Rondônia possui um Guia de Orientações Básicas em Legislação Educacional: Procedimentos de Escrituração e Inspeção Escolar (Rondônia, 2013). Nele está presente a Resolução nº 150 de 2000, do Conselho Estadual de Educação. Esta resolução fixa normas para matrícula, equivalência e validação de estudos, revalidação de certificados e diplomas de alunos oriundos de estabelecimentos escolares estrangeiros.

Art. 1º. Para matrícula de aluno oriundo de país estrangeiro, a escola exigirá:

I – Documentação escolar devidamente autenticada pelo Consulado Brasileiro com sede no país onde funcionar o estabelecimento de ensino que a expedir;

II – Tradução oficial formalizada, quando julgado necessário pelo Conselho de Professores da escola que receber o aluno.

§ 1º. O aluno será matriculado em estabelecimento de ensino legalizado, após análise dos documentos escolares e parecer favorável do Conselho de Professores, na série ou nível de ensino equivalente, de acordo com as respectivas tabelas de equivalência, anexas a esta Resolução, constando a deliberação em ata própria e nos registros de vida escolar do educando. (RESOLUÇÃO Nº 150,2000, p.1).

A Resolução 150/2000 – CEE/RO orienta também a possibilidade do Conselho de Professores da escola decidir pela necessidade da tradução ou não do documento estrangeiro. Parece ser uma situação simples de ser resolvida, principalmente para aqueles que desconhecem os aspectos legais que envolvem a ação do Conselho de Professores das escolas estaduais de Rondônia. No entanto, para o conselho deliberar sobre qualquer questão pedagógica ele precisa estar legalmente constituído com um quadro de professores habilitados nas áreas específicas que atuam, vinculados ao quadro permanente do sistema de ensino e, a

escola precisa ter seu Reconhecimento atualizado junto ao Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

Estas são questões extremamente complexas para as escolas do Estado de Rondônia, principalmente nos municípios do interior, devido à carência de professores habilitados nas áreas de física, matemática, química, biologia e a alta rotatividade de professores, uma rotatividade que tem origem na contratação temporária de profissionais, pelo que temos percebido a contratação temporária tem se tornado uma prática comum para minimizar custos da administração pública. Dessa forma, sem a possibilidade de tornar a ação do Conselho de Professores uma ação legal, as escolas públicas do município de Guajará-Mirim não utilizam o colegiado para deliberar sobre a questão da tradução de documentos escolares de estrangeiros. Assim, as traduções continuam sendo solicitadas pelos secretários das escolas para que a matrícula do imigrante possa ser efetivada.

Contudo, um caminho diferenciado pode ser construído pelo sistema de educação de Rondônia, tal qual aconteceu com o estado do Paraná onde a Coordenadoria de Documentação Escolar, da Diretoria de Administração Escolar, da Secretaria de Estado da Educação orienta os procedimentos relacionados à Equivalência e a Revalidação de estudos realizados no Estrangeiro através da Instrução nº 10 – SEED/DAE/CDE, de 18 de novembro de 2010<sup>33</sup>. O documento instrui sobre a Revalidação e Equivalência de estudos para brasileiros e estrangeiros, orientando aos alunos estrangeiros os documentos que são válidos para a comprovação de estada legal no país e, também, instrui no tópico 2.2.1 da referida instrução, sobre a documentação escolar.

2.2.1 Comproverantes de escolaridade expedidos pela escola estrangeira, com assinaturas das autoridades escolares, originais e fotocópias, com registro das séries cursadas, ano letivo, disciplinas, avaliações e resultado final, devendo conter:

- tradução por tradutor juramentado, exceto quando se tratar de documentos originais da Língua Espanhola;
- visto do Cônsul Brasileiro no país de origem do documento, exceto para: documentos escolares provenientes dos países parte do MERCOSUL (Argentina, Paraguai e Uruguai);
- documentos escolares expedidos em outros países, desde que encaminhados por via diplomática; documentos escolares expedidos por instituições de ensino da França. (INSTRUÇÃO nº 10/, 2000, p.4)

---

<sup>33</sup>Instrução publicada no site oficial da Secretaria de Educação do Paraná <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=857#instrucao>. Acessado em 25 de junho de 2016.

Dessa forma, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná através da Instrução nº 10 – SEED/DAE/CDE, referenda o acordo do MERCOSUL e destaca que os documentos originais em espanhol não precisam de tradução. Percebemos, assim, uma objetividade quanto ao processo de matrícula de estrangeiros de língua espanhola, uma simples medida que desburocratiza a ação e contribui para que as orientações do SEM/MERCOSUL sejam colocadas em prática e torne esse processo mais simples e humano.

O estado de Rondônia, pelo que acompanhamos, começou a planejar um caminho para a construção de políticas públicas específicas para a fronteira. É uma proposta alinhada com a política do Governo Federal de promover a integração e o desenvolvimento da faixa de fronteira. Nesse sentido, Rondônia elaborou o Plano de Desenvolvimento Integrado de Fronteira – PDIF.

Conforme Braga <sup>34</sup>(2012), o PDIF é o resultado de uma ação conjunta dos integrantes do Núcleo Estadual para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira – NEIFRO, que realizou o levantamento e a sistematização dos projetos e programas em execução ou propostos para os municípios da Faixa de Fronteira. Foram selecionados aqueles que puderam ser inseridos na política de desenvolvimento macro da região, alinhada com as três esferas de governos, voltada para os anseios da população local e com a possibilidade de integração com as ações transfronteiriças.

O desafio da inclusão social e territorial da Faixa de Fronteira é o ponto de partida da implantação dos programas de políticas públicas setoriais de desenvolvimento e principalmente na priorização da prática da gestão democrática, por meio da participação da sociedade, na tentativa de melhorar as condições de vida dos habitantes.

O Plano de Desenvolvimento Integrado de Fronteira do Estado de Rondônia tem com Marco Legal a criação do Núcleo Estadual Para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira – NEIFRO, criado pelo Decreto Estadual nº 16.612 de 29 de março de 2012, visando à interação com a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira - **CDIF**, criada por meio do Decreto de 08 de setembro de 2010 do Governo Federal, que prevê entre suas competências, a interação com os núcleos estaduais, constituídos a partir dos estados com Faixa de Fronteira, para debater questões de desenvolvimento e integração fronteiriços.

---

<sup>34</sup> George Alessandro Gonçalves Braga, coordenador do Núcleo Estadual para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira- **NEIFRO**

O Núcleo Estadual está vinculado à Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral - SEPLAN, com o objetivo de mobilizar atores atuantes na Faixa de Fronteira no Estado de Rondônia, visando sistematizar as demandas locais, analisar propostas de ações e formular o Plano de Desenvolvimento e Integração Fronteiriço - PDIF-RO, em observância a organização e o alinhamento articulados das ações macros desenvolvidas pelos municípios e o estado, em consonância com as Políticas do Governo Federal, a partir das linhas temáticas de Segurança, Inclusão Social, Infraestrutura, Interesses Econômicos e Sustentabilidade Ambiental. (RONDÔNIA PDIF, 2012, p.13).

Com a fundação do NEIFRO, o estado de Rondônia pretende tornar transparente a política de integração para o fortalecimento do desenvolvimento regional, como estratégia de governo na promoção da equidade entre pessoas e entre regiões, com acesso às oportunidades, viabilizando assim não apenas a inclusão social, mas também a inclusão produtiva.

O Plano de Desenvolvimento Integrado de Fronteira – PDIF é voltado para os municípios da linha de fronteira e para aqueles que estão a 150 km (cento e cinquenta quilômetros) de distância da fronteira e estão localizados na faixa de fronteira, ao todo são 18 (dezoito) municípios localizados na faixa de fronteira, 8 (oito) deles na linha de fronteira e as cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín. A proposta do PDIF foi estruturada a partir de eixos temáticos.

IMAGEM 19: ESQUEMA DOS EIXOS TEMÁTICOS TRABALHADOS NO PDIF DO ESTADO DE RONDÔNIA



Fonte: Plano de Desenvolvimento e Integração da Fronteira.



Conforme o plano, inicialmente, a maior parte das ações estarão voltadas para as localidades na linha de fronteira, tendo como base as potencialidades locais, de ambos os lados das cidades contíguas. Com o objetivo de fortalecer e catalisar os processos de integração social e institucional fundamentais para a competitividade. Posteriormente, se estenderá a todos os municípios da Faixa de Fronteira, fortalecendo suas potencialidades produtivas voltadas para geração de emprego e renda.

Percebe-se que a Educação se apresenta como um dos eixos estruturantes do PDIF. A proposta deste eixo está voltada para uma educação intercultural com ênfase no ensino de português e espanhol, principalmente para as escolas localizadas nas cidades-gêmeas de Guajará-Mirim e Guayramerin. Para garantir o desenvolvimento de uma educação intercultural nas escolas na fronteira, o programa propõe três ações específicas, são elas:

#### **- Desenvolvimento de Escolas Binacionais de Fronteira**

Esta ação tem como base as diretrizes do PEIF, o projeto consiste em um modelo comum de ensino em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural com ênfase no ensino do português e do espanhol, em Guajará-Mirim cidade-gêmea. Com base na proximidade geográfica e os laços estreitos entre os povos dos dois países, esse projeto prevê o desenvolvimento de um modelo de ensino comum, apoiado por professores e alunos para formalizar a comunicação e educação em Português e Castelhana ao mesmo tempo. Como proposta metodológica destaca-se:

Planejamento das aulas experimentais na língua do "outro" e em diferentes disciplinas conduzida por professores de ambos os lados, com o assessoramento de especialistas em educação das universidades envolvidas.

Assim, não só a língua, mas também vários costumes são conhecidos entre os estudantes brasileiros na Bolívia, fortalecendo os laços de integração precoce. Com a inclusão desses aspectos no conteúdo de todas as disciplinas, desde matemática para a arte a integração de conteúdo e pluralidade de aprendizado da fronteira torna-se um ambiente de interação educacional, cultural e linguística. (RONDÔNIA-PDIF, 2012,89) .

### **- Instituto Técnico de Fronteira**

Está ação tem o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da educação. E teve como objetivo a implantação do Campus Binacional do Instituto Federal de Rondônia no município de Guajará-Mirim. O campus tem como meta atender além da população local a população de Nova Mamoré, município que fica a mais a 40 km de distância de Guajará-Mirim e atender os bolivianos residentes no município. Em conversa informal com o diretor do *Campus* do IFRO/GM verificamos o interesse na oferta de vagas para bolivianos residentes em Guayaramerín (Beni/BOL), mas é uma situação que demanda um estudo e uma adequação no processo de seleção e matrícula, tendo em vista que atualmente o CPF é o documento obrigatório para participação no processo de seleção e para o boliviano que reside em seu país conseguir estudar não poderá ser pré-requisito a cobrança do documento em questão, há de ser criada uma alternativa legal para o ingresso destes alunos.

### **- Integração Histórico Política e Cultural da região de Fronteira Brasil/Bolívia.**

Este projeto<sup>35</sup> tem como base a política pública de integração que leva em consideração o respeito às culturas locais de fronteira, sejam elas urbanas e modernas, rurais e povos da floresta, bem como indígenas e quilombolas. Com foco na História Oral, Método Etnográfico, Abordagem Sociológica, Política e Hibridismo Cultural - Português, Espanhol e Línguas Indígenas. Visando diminuir a exclusão social e o preconceito entre as culturas. O público alvo são as Comunidades ribeirinhas localizadas ao longo da fronteira entre o estado de Rondônia (BR) e a Bolívia, desde a cidade de Abunã até a cidade de Cabixi. O produto inicial é um currículo comum na área da educação entre as comunidades e entre os países, objetivando a implantação de Escolas Binacionais de Fronteira.

A proposta do PDIF do estado de Rondônia, no tocante ao eixo da educação, evidencia o alinhamento das políticas implementadas pelo Ministério da Educação. Percebemos, através do estudo ora apresentado, que estas diretrizes procuram institucionalizar práticas que já ocorrem, principalmente nas fronteiras brasileiras

---

<sup>35</sup> Este projeto tem como idealizadores o prof. Dr. Miguel Nenevê e o prof. Dr. Valdir Aparecido de Souza, ambos professores da Universidade Federal de Rondônia – Unir.

com países de língua espanhola. No entanto, quando estas práticas são abordadas e socializadas fica evidente que existe o uso de conceitos para descrever as relações construídas na região de fronteira. Percebemos que geralmente aparecem nos textos e discursos científicos os conceitos de **Interculturalidade** e **multiculturalidade** para descrever as relações entre os sujeitos imigrantes e os sujeitos de acolhimento (sujeitos estes que fazem parte do novo país de residência do imigrante). Mas, a partir dos acordos e programas aqui apresentados verifica-se como objetivo o processo de **integração** nas fronteiras.

A complexidade na abordagem dos conceitos a partir da base teórica de cada pesquisador colabora, muitas vezes, com o uso confuso destes conceitos. Conscientes desta realidade, consideramos importante apresentar algumas definições que se aproximam do nosso pensar.

Refletir sobre os atravessamentos nos remete a questão da migração, da nova vida e das novas relações que a pessoa que migra passa a ter que vivenciar. Neste processo, surgem novas formas de subjetivação em meio às diversidades que o novo cenário multicultural impõe.

O mundo multicultural, conforme Hall (2003), pode ser definido como aquele onde as comunidades culturais diferentes passam a conviver tentando construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo da sua identidade original. Assim, o multiculturalismo se firma como conjunto de estratégias e políticas para administrar os problemas da diversidade e da multiplicidade inerentes a essas sociedades. Problemas que nascem a partir do encontro dos diferentes, dos choques culturais que muitas vezes desencadeiam-se em tensões e situações de violência.

Fala-se na educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação antirracista (...) Porém, o nosso dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, pré-conceitos, racismos, xenofobia na escola e na sociedade (PERES, 2000, p.28).

O multiculturalismo, neste sentido, passa a ser visto de forma ambígua. Porque tanto pode ser visto como um processo de cobrança dos grupos minoritários aos grupos culturais dominantes a fim de terem suas identidades culturais reconhecidas e representadas, quanto não pode ser separado das relações de

poder existentes em nossa sociedade, as quais obrigam os diferentes a conviverem em um mesmo espaço.

Segundo Moodod (2010), sociólogo que analisa as consequências políticas das migrações da Europa Ocidental, o multiculturalismo também é uma modalidade de integração, porque não se lida apenas com indivíduos, mas com grupos. Possibilita, o desenvolvimento de práticas multiculturais, a construção de identidades com diferentes vínculos étnicos, religiosos, culturais de pertencimento. Para o sociólogo, os grupos multiculturais são heterogêneos. Assim alguns migrantes podem enfatizar a cor, a aparência; outro enfatiza o país de origem; a tradição cultural, crenças, religiões entre outros, resultando em uma integração com a perspectiva do multiculturalismo.

A Interculturalidade, por sua vez, parece buscar o equilíbrio no mundo diverso e multifacetado principalmente nas regiões de fronteira. Conforme Corsini (2012), a interculturalidade coloca em questionamento as hegemonias e as linhas de dominação, a colonização do pensamento, a sacralização de conceitos, ideias e costumes; renuncia a uniformização e a centralização. Para a autora, uma pesquisadora das migrações, a interculturalidade vem para o primeiro plano da interdependência através da comunicação em rede, da integração de saberes que muitas vezes são marginalizados, da valorização da multiplicidade e das novas formas de cooperação e parcerias. Ela considera que a Interculturalidade é o pensamento próprio da fronteira, valorando a autora que as dinâmicas e práticas interculturais podem ser observadas em diversos planos empíricos e de várias perspectivas epistemológicas, portanto, perpassando pelos fenômenos educacionais, linguísticos, culturais, políticos, psicológicos e outros.

### 3.5.1 A Pedagogia na Fronteira: A Construção de uma Formação Docente que Priorize as Necessidades Educacionais dos Sujeitos Fronteiriços

Esta última seção, diferente do que foi até aqui apresentado, tratará de ações protagonizadas por atores locais da cidade de Guajará-Mirim. São ações que buscam dar um sentido político ao reconhecimento da pluralidade da população de Guajará-Mirim, especificamente em relação aos fluxos provindos da Bolívia. Reconhecimento que precisa primeiramente passar pelo processo da desconstrução da **história única**, que boa parte da população local construiu sobre o outro do lado

de lá da fronteira, a fim de que uma nova consciência possa ser construída pela urgência da busca pelo conhecimento, pelo o entendimento do outro e de outros lugares.

**A história única**, como se refere a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2012)<sup>36</sup>, surge da indagação de que para se ter uma *single story* sobre um povo, é só mostrá-lo como uma única coisa repetidas vezes, e isso é o que eles serão nessa narrativa. É impossível falar sobre a construção da história única sem mencionar a questão do poder. Como as narrativas são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas realmente dependem do poder. No caso, a história única, trata de uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. Os sentidos das falas da autora abrem a perspectiva para a compreensão da diferença e da discriminação das identidades culturais inferidas pelos inúmeros instrumentos de controle às pessoas.

Durante o período de estudo e pesquisa da presente tese, a partir das observações e da participação em vários momento de discussão sobre o processo de educação dos alunos bolivianos, fomos percebendo à necessidade de levar as demandas do processo de formação dos alunos bolivianos aos professores do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação do *Campus* de Guajará-Mirim da Universidade Federal de Rondônia. Nosso objetivo foi instigar uma reflexão sobre a formação de professores que vão atuar em escolas na fronteira e chamar a atenção para os problemas vivenciados por estes alunos: matrícula, o uso da língua *castellana*, relação interpessoal com alunos e professores brasileiros, o processo de deslocamento, trabalho, saúde, moradia questões praticamente desconhecida pela maioria da comunidade universitária. Desse modo, passamos a agregar professores, alunos, técnicos aos espaços de discussão da academia a fim de que surgissem projetos e práticas que contribuíssem com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos e que fomentassem discussões mais amplas sobre a condição de vida dos imigrantes bolivianos no município.

Pensar a formação de professores para atuarem em escolas situadas em uma fronteira internacional é ultrapassar o currículo tradicional que apresenta a

---

<sup>36</sup> O perigo da história única. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Consultado em 31/07/2016

diversidade articulada às questões indígenas, quilombolas e de necessidades especiais, estas são também questões importantes, já possuem uma maior atenção. Mas, as necessidades educacionais presentes na fronteira ainda precisam ser estudadas, pensadas e dialogadas, portanto, necessário se faz, sair da zona de conforto e perceber o mundo que pulsa na fronteira, levando a análise dessa vida cotidiana para o centro do currículo de formação de professores. Como explica Freire (1987), o conhecimento é um ato dialógico, um ato político de conhecer, conhecimento emancipatório enquanto *práxis*, passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

Não pode existir verdadeiro diálogo a não ser que os interlocutores se engajem em pensamento crítico; pensamento que discerne uma solidariedade indivisível entre mundo e povo e não admite dicotomia entre eles; pensamento que percebe a realidade como processo, como transformação, ao invés de como uma entidade estática, pensamento que não se separa da ação, mas que constantemente emerge na temporalidade, sem medo dos riscos envolvidos. O pensamento crítico contrasta com o pensamento ingênuo, que vê o tempo histórico como um peso, uma estratificação das aquisições e experiências do passado, do qual o presente deve emergir normalizado e bem comportado. Para o pensador ingênuo o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, o importante é a contínua transformação da realidade. (FREIRE, 1987, p. 73).

Em decorrência dessa nova forma de conceber a formação de professores em uma área de fronteira internacional, algumas ações que participamos produziram intensos debates sobre a realidade vivida pelos imigrantes bolivianos e a integração educacional na fronteira, dentre estas ações destacamos o **I Encontro Interdisciplinar Sobre Migração, Refúgio e Fronteira: Construindo Espaços de Direito e Cidadania realizado em Guajará-Mirim em maio de 2015**<sup>37</sup>. As expectativas foram superadas pela quantidade de informação e de relatos do cotidiano dos migrantes bolivianos em busca de residência, de acesso à educação e à saúde. Deparamo-nos com a obrigação de promover uma mudança da realidade nesta fronteira, assim nasceu a Carta de Guajará-Mirim<sup>38</sup>, como documento primeiro, que elenca a pauta de reivindicação dos bolivianos da fronteira. Este documento

<sup>37</sup> De acordo com a coordenadora da ação, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patricia Carneiro, este foi o primeiro evento a debater a migração, o refúgio e a fronteira em Guajará-Mirim dentro do Campus de Guajará-Mirim e também no município.

<sup>38</sup> A Carta de Guajará-Mirim foi elaborada pelos participantes do evento lida e aprovada em plenária, posteriormente a carta foi apresentada à comunidade local através de uma emissora de rádio e cópias foram entregues as autoridades locais e ao Governador do estado de Rondônia Confúcio Moura.

surge da contribuição dos participantes, dos conferencistas e palestras de diversas áreas da sociedade (juízes, promotor, professores universitários, representantes das secretarias de educação, representantes do IFRO, Coordenação da Pastoral da Migração/RO e o presidente da Associação dos Bolivianos.

Realizamos ainda em outubro de 2015 o **I Colóquio Internacional de Educação Intercultural na Fronteira do Brasil com a Bolívia: Currículo e Práticas Pedagógicas**, o evento promoveu a discussão acerca do tema Fronteira e Educação Intercultural de forma ampla e sob diferentes olhares, a fim de trazer informações gerais e outras mais específicas relacionadas à educação na fronteira. Neste Primeiro Colóquio, foram apresentados relatos das práticas pedagógicas que se fazem nas cidades gêmeas por professores da rede pública brasileira e boliviana, oportunizando a interação e o diálogo intercultural dentro da universidade ao mesmo tempo em que os compartilha com a comunidade participante. Tivemos ainda apresentações de comunicações orais de pesquisa de mestrado e doutorado sobre a educação intercultural e atividades de estudos as quais denominamos de **eixos integradores**. Nestes eixos, foram discutidos os conteúdos curriculares de línguas, história e geografia na fronteira, arte, diversidade cultural e educação inclusiva. Os participantes (professores bolivianos, professores brasileiros, acadêmicos de pedagogia, professores do campus de Guajará-Mirim), optaram pelo eixo que gostariam de participar. Este foi um momento muito dinâmico e importante, dinâmico porque estreitou a relação entre os participantes e importante porque foi possível conhecermos um pouco mais da realidade educacional boliviana e, no caso dos professores bolivianos conheceram a realidade brasileira. O ponto alto deste momento foi a apresentação dos resultados discutidos em cada eixo e a proposta da elaboração de um material que descrevia o processo histórico e geográfico do surgimento das cidades gêmeas, produzido por professores bolivianos e brasileiros para subsidiar o ensino da 1ª etapa do ensino fundamental (1º ao 5º anos).

As ações destacadas anteriormente resultam da pesquisa participante que desenvolvemos, esta trouxe a publicidade dos conflitos vividos pelo aluno boliviano para ingressar e se manter na escola brasileira situada em área de fronteira internacional. Foram ações que colocaram em cheque as políticas educacionais brasileiras de integração, tendo em vista que, pelo que podemos verificar, elas estão distantes do sistema educacional do Estado de Rondônia e do município de Guajará-Mirim. Nesse sentido, o espaço acadêmico tornou-se local privilegiado para

fomentar o debate sobre esse tema e estimular o interesse de estudantes da graduação e pós-graduação para novos estudos fronteiriços, descortinando a paisagem da fronteira e se fazendo presente nesse espaço através da pesquisa e contribuindo para as transformações necessárias em nossa região.

No âmbito da sua visão cotidiana e de sua movimentação diária e habitual, o homem exprime sua relação geográfica a partir do ordenamento do solo(...) a geografia pode assim exprimir, inscrita no solo e na paisagem, a própria concepção de homem, sua maneira de se encontrar, de se ordenar como ser individual ou coletivo.

(...) a paisagem não é, em sua essência, feita para se olhar, mas a inserção do homem no mundo, lugar de um combate de vida, manifestação de seu ser com os outros, base de seu ser social. (DARDEL, 2011, p.31-32).

Consideramos, portanto, que a escola em área de fronteira é um dos elementos da paisagem que não pode ser apenas contemplada, observada e analisada, precisa ser palco do intercâmbio vivo, que promova o direito à educação e a mobilidade, mas precisa escutar as vozes dos habitantes fronteiriços e despertar na comunidade formas de cooperação e parcerias. Entendemos, ser este o caminho construído pela escola E.D.E.O, a construção de um **Projeto Pedagógico** que vem resistindo à indiferença da Coordenadoria Regional da Educação de Guajará-Mirim, mas que tem ganhado apoio e respeito através de ações locais e transfronteiriças, as quais passaremos a conhecer detalhadamente no próximo capítulo.



## CAPÍTULO 4

---

### 4 A DINÂMICA DA ESCOLA NA FRONTEIRA: UM TRAJETORIA DE ACOLHIDA, INTERCAMBIOS E DE VALORIZAÇÃO AOS SABERES DA FRONTEIRA

(...)Teimosos, voltam a erguer-se o sonho e o migrante;  
 Nas asas do vento, vencem ambos o caminho;  
 O sonho se faz raiz, se faz broto e se faz tronco,  
 Se faz árvore, se faz flor e se faz fruto;  
 No chão de uma nova pátria planta raízes,  
 Que hão de forjar uma cidadania sem fronteiras,  
 Onde acima da raça, língua ou cultura, está a vida.  
 (Pe. Alfredo G. Gonçalves)

Neste quarto e último capítulo reconstruímos a trajetória da história da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira - E.D.E.O, a partir dos documentos oficiais da própria escola e das narrativas de seus funcionários mais antigos. Neste percurso, damos voz às histórias destes profissionais, porque compreendemos que estas vivências influenciaram os processos de escolhas, estabelecendo quais os problemas que deveriam ser enfrentados pela escola e os objetivos a serem alcançados pelas ações de seus gestores e comunidade escolar. O resultado, como apresentaremos, foi a construção de uma proposta pedagógica voltada para uma escola localizada na zona de fronteira internacional

Passamos, na sequência, para a análise das representações do espaço escolar construídas por alunos (a) brasileiros e bolivianos – bolivianos que moram no Brasil e bolivianos que moram na Bolívia. Estes últimos deslocavam-se diariamente para a cidade de Guajará-Mirim, para estudar na E.D.E.O. As representações serão mediadas por meio dos mapas mentais. No percurso do capítulo, procuramos compreender a dinâmica de acolhida ao alunos imigrantes que a escola realiza a partir do recorte de uma entrevista realizada com uma mãe de alunos bolivianos que estudam na escola.

Finalizando o capítulo, damos ênfase às práticas transfronteiriças que a escola vem realizando, práticas que se tornaram mais efetivas ao longo dos últimos

5 (cinco) anos, ou seja, como eram realizados os intercâmbios, quem são os parceiros da escola na fronteira, como o sistema educacional local percebe esta dinâmica e quais os impactos causados por este projeto na fronteira das cidades-gêmeas de Guajará-Mirim RO/ BR e Guayaramerin BENI/BOL.

#### 4.1 A ESCOLA DURVALINA ESTILBEM DE OLIVEIRA: UM LUGAR DE HISTÓRIA E SIGNIFICADOS

A edificação onde atualmente funciona a Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina Estilbem de Oliveira, foi construído na década de 1940 pelo governador de Rondônia Araújo Lima e o prédio ficou aos cuidados dos administradores da Ferrovia Madeira Mamoré. No local funcionavam na época um clube social chamado Colombina e, anexo a ele, uma sala de cinema mudo.

IMAGEM 20 :FACHADA DA FRENTE DA E.D.E.O. EM DESTAQUE, NA PARTE SUPERIOR DA PAREDE, UM AFRESCO EM CERÂMICA COM A IMAGEM DE DOIS SERINGUEIROS NA MATA REPRESENTANDO O PROCESSO DE DEFUMAÇÃO DA BORRACHA



Fonte: Arquivo da escola Durvalina Estilbem de Oliveira

Destacamos que o prédio onde a escola funciona conserva, ainda hoje, a mesma fachada construída no passado. Assim é possível visualizarmos na frente

do prédio, os três afrescos em cerâmica pintados à mão. O artista responsável por estas obras de arte foi Carlos Mancini, que pintou os afrescos no ano de 1949 (mil novecentos e quarenta e nove), na época ela fazia parte do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

O então clube Colombina, esteve em atividades durante uma década, aproximadamente e seus frequentadores eram viajantes ilustres e pessoas influentes da sociedade local. Porém, com a decadência do comércio da borracha, o fluxo de frequentadores diminuiu e o clube acabou sendo desativado. Ainda em 1940, o prédio teve sua estrutura transformada para funcionar como hotel e a obra foi financiada pelo Governo Federal. O Hotel Guajará, assim chamado, foi o 1º hotel da cidade. Foi construído com o objetivo de hospedar autoridades e pessoas influentes, a fim de incrementar o desenvolvimento da região. Com o crescimento da cidade novos hotéis foram construídos, o hotel Guajará acabou sendo desativado e o prédio ficou abandonado por um longo período.

Em 1983, o então governador Jorge Teixeira de Oliveira, em parceria com o prefeito do Município de Guajará-Mirim Isaac Bennesby, promoveram uma nova reforma no prédio para que ali pudesse funcionar o Instituto de Educação Durvalina Estilbem de Oliveira. O nome foi escolhido em homenagem à mãe do referido governador, que foi professora e prestou serviços à Educação. O Instituto de Educação, foi inaugurado no dia 12 de abril de 1984, a partir de então o curso de Magistério que era oferecido na Escola Paulo Saldanha, passou a ser ofertado no novo Instituto, mas após um período de dois anos o curso de Magistério retornou para a escola Paulo Saldanha.

O Instituto Durvalina Estilbem de Oliveira permaneceu ofertando apenas o 1º grau, fato que levou ao processo de alteração do nome da escola e permanecendo então somente o ensino fundamental. Assim em 1986, a escola passou a se chamar **Escola Estadual de 1º grau Durvalina Estilbem de Oliveira**.

De 1988 a 1999, através de um acordo entre a prefeitura Municipal de Guajará-Mirim e a Universidade federal de Rondônia parte do espaço da escola foi cedido para o Campus de Guajará-Mirim da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. A partir desse acordo foi possível garantir a implantação da universidade e o vestibular para a 1ª turma de Pedagogia no Município.

As salas de aula da escola passaram a ser utilizadas no período noturno pela universidade e algumas dependências foram cedidas para funcionamento da

direção e secretaria do campus e por quase dez anos, no período noturno, estas salas foram transformadas em espaços de debates, de seminários, de exposições, de reuniões acadêmicas e espaço de pesquisa dos cursos de Pedagogia e Letras

Vale salientar, que as primeiras turmas de pedagogia eram formadas, em sua maioria, por professores magisterianos que já atuavam na rede pública de ensino do município. Dentre estes professores destacamos a ex-diretora professora Aurelúcia Moura dos Santos, a atual diretora da escola prof<sup>a</sup> Cecília Cavalcante Abichabcki e a Vice-diretora, prof<sup>a</sup>. Lânia Claudia Casara Cavalcante.<sup>39</sup>

Em 1998, aconteceu uma nova alteração no nome da escola que passou a ser denominada **Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina Estilbem de Oliveira - EDEO**, a instituição continuou a atender o mesmo nível de ensino, funcionando com turmas da 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Devido a escola funcionar em um prédio histórico sua arquitetura foi preservada, as salas de aulas são pequenas não comportando muitos alunos. A média de atendimento da escola é, no máximo, 400 alunos entre o turno da manhã e o da tarde. Por ser uma escola pequena, não tem muitos atrativos para os jovens, como por exemplo: quadra coberta, refeitório, auditório, laboratórios entre outros espaços que as escolas do município possuem. Devido a esta reduzida área, a escola procura fazer adaptações em seu espaço para desenvolver alguns práticas importantes ao processo de formação de seus alunos: adaptou algumas salas para o funcionamento da biblioteca, o laboratório de informática e/ou sala de vídeo.

A condição física da escola, por muito tempo, influenciou os alunos e seus responsáveis a optarem por outras escolas, ou seja, escolas maiores com fachadas mais modernas que possuíssem além do ensino fundamental, também o ensino médio. Assim, a oferta de vaga pela E.D.E.O. sempre foi maior que a procura.

Como na escola sempre havia vaga, ao longo dos anos ela passou a receber alunos que as outras escolas públicas não gostavam de receber: alunos indisciplinados, alunos reprovados por mais de uma vez na série que cursavam ou expulsos de alguma escola por cometerem alguma ação considerada grave. Esta situação acabou gerando na comunidade local, o estigma da “escola reformatório”.

Os nossos alunos aqui brasileiros eram estigmatizados né, aquele rótulo né...deu trabalho né olha lá, a escola Durvalina é o reformatório. **Eles**

---

<sup>39</sup> As professoras a partir de agora serão referenciadas no texto apenas pelo primeiro nome.

falavam assim, vai pro reformatório, **eles** tinham a ideia que se não deu certo vai lá para o Durvalina que eles aceitam, era assim! (Grifo nosso). (Recorte da entrevista realizada com a diretora e profª Cecília em março de 2015).

Esclarecemos que, quando a diretora utiliza o pronome pessoal **eles**, ela está se referindo aos profissionais da educação, ou seja, os funcionários da secretarias, coordenadores, diretores, professores das escolas de Guajará-Mirim que, pelos motivos apontados anteriormente, se recusavam a fazer a matrícula do aluno.

Posteriormente, entre os anos de 2004 a 2005, surgiu um movimento que tinha como objetivo o fechamento da escola. Foi um movimento local, defendido por profissionais que trabalhavam na Representação de Ensino da Secretaria do Estado da Educação de Rondônia – REN, em Guajará-Mirim. A REN, era a instituição responsável em administrar às escolas públicas estaduais na época. O comunicado sobre o possível fechamento da escola aconteceu apenas de forma verbal, em conversa dos técnicos da REN com a diretora da escola, profª Aurelúcia e com a professora Cecília, que na época era vice-diretora da escola. Na conversa, foram apontados alguns motivos que, segundo a REN, embasavam o objetivo do fechamento da escola. Dentre os motivos apontados destacam-se: o número reduzido de alunos atendidos pela escola; desinteresse do governo em investir na escola por não poder alterar em sua estrutura física; à necessidade da construção de um Centro de Recuperação para Crianças e Adolescentes, entre outras propostas que afrontavam os trabalhos desenvolvidos pela escola. No entanto, a comunidade escolar não aceitou a situação e iniciou um movimento contrário ao processo de fechamento.

Este movimento envolveu, além da comunidade escolar (alunos, professores, gestoras, funcionários, pais, mães e outros familiares dos alunos), outros parceiros da escola (representantes políticos e gestores de outras escolas). O movimento de resistência contra o fechamento da instituição cresceu e ganhou força. Promoveu a desarticulação da proposta do fechamento, garantindo a continuidade do trabalho prestado pela escola junto à comunidade de Guajará-Mirim. E, ainda, a diretora Aurelúcia, juntamente com sua vice –diretora Cecília, foram homenageadas pela Câmara Municipal de Vereadores de Guajará-Mirim, com uma

Moção de Aplausos pelo reconhecimento da dedicação profissional em prol da Educação do Município.

Em 2005, a escola ganhou o Prêmio Nacional Referência em Gestão Escolar<sup>40</sup>, sendo a única escola inscrita (por iniciativa própria) no município de Guajará-Mirim. Classificou-se em primeiro lugar a nível estadual e, a nível nacional, ficou entre as dez colocadas. A escola concorreu ao prêmio expondo a sua própria história, ou seja, como os alunos chegavam a escola, o estigma local que rotulou a escola de reformatório, as práticas de inclusão que a escola desenvolvia e o movimento de defesa que a escola organizou na comunidade para resistir à tentativa de fechamento.

No ano de 2007, a escola desenvolveu dois projetos pilotos: Viveiro Educativo e Fórum Social, tendo como meta a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e local. Com o Projeto Piloto “Viveiro Educativo”, recebeu o Selo Escola Solidária do Instituto Faça Parte<sup>41</sup>. Foi, mais uma vez a única escola pública do município de Guajará-Mirim a receber este selo, sendo reconhecida à nível nacional por desenvolver projetos de fortalecimento à cidadania.

#### 4.1.1 As Práticas Transfronteiriças da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira

Desde 2004, a escola promove intercâmbios com escolas da cidade vizinha Guayaramerín (Beni/Bol). Todos os anos coloca-se em prática o “Projeto de Intercâmbio Cultural entre o Brasil x Bolívia”. Este projeto tem como uma de suas ações, levar anualmente um grupo de alunos da E.D.E.O, geralmente os alunos mais velhos e os professores, para visitar uma escola boliviana. Na visita, acontecem palestras, apresentações culturais e jogos. Posteriormente um grupo de alunos da escola boliviana visitada, cruza a fronteira para visitar a E.D.E.O, a qual

---

<sup>40</sup> O prêmio foi uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União nacional dos Dirigentes Municipais de educação Undime, da Unesco, da Fundação Roberto Marinho com o apoio do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação. Os projetos selecionados foram aqueles voltados à melhoria da qualidade de ensino, eliminando os índices de reprovação e evasão, promovendo a valorização dos jovens e capacitando-os ao convívio social.

<sup>41</sup> “Faça Parte” é o nome do Instituto Brasil Voluntário. Surgiu em 2001 com o objetivo de gerenciar as ações do ano internacional de voluntários instituído pela ONU. No entanto, ele foi ganhando espaço na esfera federal a passou a contar com o apoio do MEC, da Undime, do Unicef e da OIE. De 2003 a 2011 o “Faça Parte” certificou 23.688 escolas públicas com o selo Escola Solidária, reconhecendo estas escolas como núcleos de cidadanias em suas próprias comunidades.

realiza diferentes atividades pedagógicas e culturais para receber o grupo de visitantes.

Uma outra prática de interação fronteiriça que ocorre anualmente é a participação da escola E.D.E.O no desfile cívico da Unidade Educativa *San Jose Fé y Alegria* (localizada em Guayaramerín). Este desfile acontece no dia da Independência da Bolívia, comemorado no dia 6 (seis) de agosto. Na Independência do Brasil 7 (sete) de setembro, a escola boliviana também leva os alunos e professores para participarem do desfile cívico brasileiro. Esta é uma prática que nasceu da relação entre os gestores, professores e alunos destas duas escolas. Percebe-se que os educadores utilizam os eventos oficiais presentes no calendário escolar para realizarem intercâmbios. Práticas, que além de aproximar os alunos e professores, também têm como objetivo a troca de conhecimento sobre os dois países (Bolívia e Brasil). Neste sentido, os eventos cívicos servem como um marco no processo de interação entre as escolas.

Em 2015, por exemplo, a E.D.E.O. prestou uma homenagem à comunidade boliviana da fronteira, apresentando como tema os aspectos da geografia, da história e da cultura da Bolívia, no desfile cívico de 7 de setembro.

IMAGEM 21: ALUNAS DA E. D. E. O. NO DESFILE CÍVICO DE 7 DE SETEMBRO DE 2015, REALIZADO NA AV. XV DE NOVEMBRO, EM GUAJARÁ-MIRIM.



FONTE: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina Estilbem de Oliveira, 2015.



Entendemos que quando a escola possibilita que a história do outro possa ser conhecida, ela abre caminho para o diálogo, para a diversidade de conhecimento, para a valorização da identidade dos seus sujeitos pedagógicos - alunos, professores e funcionários - e reconhece a profunda relação que existe entre a docência e a história pessoal, coletiva e social. Na construção deste processo, a escola destacou em sua apresentação cívica a história do povo boliviano, apresentando aspectos de um território com diversidades plurais e pouco conhecido pela maioria dos brasileiros que vivem na fronteira que estudamos.

Compreendemos, que ao apresentar a temática para o público brasileiro e boliviano que assistiam ao desfile, além de colocar em evidência o projeto que a escola defende, deixa claro à necessidade de se conhecer a história daqueles que estão do outro lado da fronteira.

IMAGEM 22 : ALUNOS DA E. D. E. O. NO DESFILE CÍVICO DO 7 DE SETEMBRO 2015, REALIZADO NA AV. XV DE NOVENBRO, EM GUAJARÁ-MIRIM.



FONTE: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina Estilbem de Oliveira, 2015.



O desfile cívico oportuniza uma ação compartilhada, onde alunos brasileiros e alunos bolivianos demonstram o respeito à diversidade cultural presente na escola. A Escola assume sua função social e política, oportunizando o aluno imigrante às práticas escolares mais acolhedoras e procura desconstruir a visão negativa de inferioridade que muitos brasileiros moradores da fronteira de Guajará-Mirim possuem sobre os bolivianos.

No passado, como apontamos, a escola chegou a ser chamada de “escola reformatório” mas, a partir de um caminho que tem procurado responder às necessidades dos alunos brasileiros e bolivianos, nasceu uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas do município. Assim, a partir de ações que valorizam a história de vida de seus alunos, sujeitos culturais provindos de espaços diferentes, a gestão da escola passou a reconhecer a diversidade e a estimular as relações entre estes sujeitos. Esta é uma condição pedagógica relevante para os alunos bolivianos que residem no Brasil e para aqueles que residem na Bolívia, porque essa proposta de trabalho pedagógico só acontece na E.D.E.O., em nenhuma outra escola do município de Guajará-Mirim, acontecem práticas semelhantes a essas apresentadas anteriormente. Assim, a escola ganha um identidade peculiar na fronteira, passa a ser conhecida como uma “escola para bolivianos”. O adjetivo que a escola ganhou, passou a ser incorporado no discurso das pessoas, principalmente pelos imigrantes, como podemos observar logo abaixo, no recorte da entrevista realizada com a mãe de três alunos bolivianos, que estudaram na escola Durvalina.

Meus filhos nasceram em Trinidad e *una*, a mais velha nasceu em Riberalta, *los* três estudavam lá *no*. A *más* velha começou a fazer *lo* sexto ano aqui, *los* três estudaram aqui, *lo* caçula estudou *la* primera inicial aqui então *no* foi mui difícil para *el* aprender. Mas, bom... a Durvalina foi *la primera escuela* que procuramos **é porque tiene más boliviano** no...há gente que acolhe *más* bolivianos, *la escuela* acolheu *mui biem*, graças a Dios.  
(Senhora Arminda Nosa Cero<sup>42</sup>, entrevista realizada em dezembro de 2013).

Destacamos parte da entrevista da senhora Arminda, porque verificamos que a escolha feita por ela para matricular seus filhos, teve como base a identidade da

---

<sup>42</sup> A senhora Arminda mora no município de Guajará-Mirim desde 2010, veio junto com o marido que é escultor. Migraram de Trinidad( Bol) para Riberalta (Bol) e depois para Guajará-Mirim.

escola, ou seja, a escola que atende mais bolivianos no município de Guajará-Mirim. Ressaltamos, que nas visitas que fizemos a E.D.E.O conhecemos os filhos da senhora Arminda. No entanto, ao realizarmos o levantamento feito nas pastas de documentos dos alunos, na secretaria da escola, não encontramos as pastas individuais deles. Este fato, demonstra que alguns alunos bolivianos, tal qual imaginávamos, mesmo com problemas na documentação são recebidos pela escola. Neste processo, a matrícula fica condicionada à responsabilidade dos pais em apresentar os documentos que estão pendentes, em um determinado prazo concedido pela escola. Entendemos, que esta ação, dentre tantas outras as ações que a escola realiza na fronteira, é sem dúvida, uma importante prática de acolhimento e exemplifica à prática humanizada com que a escola procura resolver as demandas que chegam até ela. É importante destacar que, em relação ao trânsito de população entre países fronteiriços, nem sempre os imigrantes estão com o aporte de todos os documentos exigidos no país de destino.

Realizar uma prática escolar tão diferenciada na fronteira demonstra que a escola percebe a importância da sua localização geográfica, no limite internacional entre dois países, Brasil e Bolívia. E também, a importância de estimular as relações interculturais dos seus sujeitos. Podemos considerar, pela história da escola, que não foi um caminho fácil colocar em prática um projeto como este, como ainda não o é, mas sem dúvida, este caminho resultou em um Projeto Pedagógico genuíno, que tem quebrado paradigmas e tem promovido um impacto na educação da fronteira internacional. Este impacto, pode ser percebido na medida que a situação do aluno imigrante boliviano começa a ganhar atenção em alguns espaços de debates da nossa cidade, como por exemplo: na Universidade Federal de Rondônia, no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), nos encontros da Pastoral da Migração e até em programas de rádio.

A E.D.E.O., torna-se um importante ator na fronteira porque põe em evidência os problemas pelos quais passam os alunos imigrantes para ingressarem na escola pública brasileira. Expõe algumas das fragilidades do nosso sistema de educação, como por exemplo: a falta de um setor específico dentro da secretaria de educação do município para acompanhar, orientar e deliberar sobre questões específicas de alunos imigrantes; a falta de espaços específicos no Censo Educacional brasileiro, para o registro do quantitativo de alunos imigrantes e a falta formação de professores para o ensino bilíngue, entre outras demandas.

A dinâmica que a escola realiza na fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín, tem resultado no surgimento de novas territorialidades. Na escala local criou estratégias para incluir o aluno migrante no espaço escolar e tem sido referência para outras escolas, sobretudo quanto à inclusão do aluno boliviano no sistema nacional de ensino. Na escala da América do Sul, tem organizado ações transfronteiriças com a escola boliviana fortalecendo a rede educacional através de eventos, estudos e projetos comuns. E, na escala estadual e nacional, ganhou voz e compartilhou sua história e práticas. Apontou as inquietações, problemas e algumas soluções para uma escola situada em zona de fronteira.

#### 4.1.2 As Práticas Políticas da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira.

Sair da nossa zona de conforto é sempre uma situação ousada para qualquer pessoa, porque nos leva a conhecer novas realidades. A E.D.E.O, tem ousado fazer a diferença, saiu da zona de conforto, seus gestores tentam manter o sonho da escola de fronteira bilíngue dentro de um contexto de problemas cotidianos que a maioria das escolas públicas sempre enfrentam, como por exemplo: evasão, repetência, falta de professores, violência e outros problemas

Contudo, apesar dos problemas enfrentados, a escola passou a se fazer presente em espaços políticos que fomentam a elaboração de diretrizes, planos e ações para educação na fronteira. É uma prática peculiar aos gestores e professores da escola, um exercício político de falar sobre suas aspirações, suas decepções e lutas, contribuindo para que a escola tenha sua história cada vez mais conhecida e para que sua rede de amigos e parceiros se amplie ainda mais.

Dentre estas práticas destacamos a participação da escola (única participante do arco central), no curso de “Formação em Cooperação Educacional na Fronteira”, realizado no período de 16 a 18 de agosto de 2016, na cidade de Cuiabá – MT para os estados do Arco Central (RO, MT, MTS), formação esta que também participamos como professora e pesquisadora de uma instituição de ensino federal de fronteira. No entanto, das instituições educacionais públicas de Rondônia que atuam na fronteira, participaram apenas os representantes da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, do Instituto Federal de Educação de Rondônia – IFRO e da Secretaria Municipal de Educação de Guajará-Mirim, infelizmente a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC não se fez presente.

O curso foi promovido pela Assessoria Internacional do Ministério da Educação – AIMEC, em parceria com instituições educacionais localizadas na fronteira continental brasileira e envolveu gestores e educadores das instituições federais, estaduais e municipais

O curso teve como objetivo dar seguimento ao trabalho realizado em 2014 e 2015 denominado Panorama da Educação na Fronteira, no qual identificou-se diversos desafios e ações desenvolvidas no contexto da fronteira, bem como demandas por formação para técnicos e gestores de universidades, institutos de educação profissional e secretarias de educação. A formação abordou temas relacionados a cooperação educacional com os marcos internacionais, a internacionalização da educação, a interculturalidade e a elaboração de projetos de cooperação educacional.<sup>43</sup>

Destacamos, de acordo com a consultora do MEC, que o objetivo do encontro foi o de levantar as informações sobre as perspectivas da educação na fronteira do Brasil com a América do Sul.

IMAGEM 23 : MOMENTO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA CECÍLIA PELA CONSULTORA DO MEC, E PELA REPRESENTANTE DO MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO, QUANDO EM VISITA A ESCOLA D. E. O., EM OUTUBRO DE 2014.



FONTE: imagem fotografada pela autora, a partir do vídeo apresentado pela consultora do MEC, na 1ª Reunião do arco central brasileiro na Formação de Cooperação Internacional em Educação na Fronteira em Cuiabá, 2016

<sup>43</sup> Um dos primeiros momentos do curso, foi a apresentação de um vídeo com uma breve síntese das escolas visitadas no campo realizado pelas consultoras do MEC, neste vídeo tivemos a oportunidade de escutar parte da entrevista da professora Cecília, realizada em outubro de 2014

No município de Guajará-Mirim, a única escola visitada pelas representantes do MEC e do Ministério da Integração foi a E. D. E. O.. Ela foi indicada pelos próprios representantes da Coordenadoria Regional de Educação - CRE. Fato este que apresenta uma situação de contradição, porque de acordo com os gestores da escola, ao longo dos últimos 5 anos, a escola nunca recebeu apoio técnico ou financeiro, específico ao seu Projeto Pedagógico de se tornar uma Escola de Fronteira Bilíngue, por parte da CRE. Situação que foi comprovada em nosso período de pesquisa de campo, que durou aproximadamente 4 anos. Na verdade, o apoio que a escola recebe vem através da sua rede de amigos e parceiros, como por exemplo, a Universidade Federal de Rondônia, os empresários locais, voluntários brasileiros e bolivianos – profissionais que ministram oficinas para os alunos com temáticas específicas. Então, apesar de a CRE de Guajará-Mirim, não apoiar diretamente a escola em seu projeto, ela acaba por reconhecer o trabalho que escola realiza na fronteira a partir do momento que a indica como sendo a única escola a desenvolver um projeto específico para alunos bolivianos.

Quando destacamos a dinâmica promovida pela E.D.E.O, queremos chamar atenção para o protagonismo do trabalho de um grupo de profissionais que partilham de objetivos comuns e realizam ações peculiares nessa região fronteiriça, ações que ficaram conhecidas pela comunidade local e, no ano de 2016, estão sendo socializadas fora do município de Guajará-Mirim e fora do estado de Rondônia. A socialização das práticas que a escola realiza na fronteira, passam a estimular profissionais da educação de outras áreas fronteiriças a repensarem suas ações e a criarem formas de interação. A frente deste trabalho de socialização está a diretora da escola que de forma simples e objetiva, tem relatado às experiências educacionais vivenciadas pela escola

IMAGEM 24: APRESENTAÇÃO DA DIRETORA DA E.D.E.O, RELATANDO AS PRÁTICAS DE INTERCÂMBIO NO CURSO DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL NA



Fonte: Arquivo autora, 30/08/2016

IMAGEM 25: PARTICIPAÇÃO DA DIRETORA DA ESCOLA NO GRUPO DE TRABALHO PARA PROJETOS EDUCACIONAIS NA FRONTEIRA. NO CURSO DE FORMAÇÃO



Fonte: Arquivo autora, 30/08/2016

## 4.2 AS RELEVÂNCIAS QUE ESTIMULARAM O PROJETO DA ESCOLA

O mundo da vida cotidiana deve ser considerado como o mundo intersubjetivo que já existia muito antes do nosso nascimento, que já foi experimentado e interpretado por outros, nossos antecessores, como um mundo organizado. Toda a interpretação sobre esse mundo é baseada sobre um estoque de experiências prévias a seu respeito, nossas próprias experiências e aquelas transmitidas a nós por nossos pais e professores, que sob a forma de um conhecimento à mão, opera como um esquema de referências. (SCHUTZ, 2012, p.84).

No mundo da vida cotidiana o interesse imediato em uma dada situação merece ser visto como um dos motivadores do nosso planejamento e a ação; serve assim como um dos elementos que indicam quais os problemas que demandam ser resolvidos e o objetivos a serem alcançados por nossas ações. Para entendermos as escolhas feitas pelos atores responsáveis pela gestão da escola, as quais

resultaram em um projeto especial que ganhou a adesão de outros profissionais e promoveu a nova identidade que a escola tem atualmente na fronteira, procuramos analisar as interpretações subjetivas destes sujeitos - ao serem confrontados com pessoas, ideias e acontecimentos, entre outras situações de vida - a fim de se posicionar no mundo e com isso estabelecer seu roteiro de ação.

Com esse pensamento, nos apoiarmos nos estudos sociológicos de Schutz (1979), para analisar as narrativas de alguns dos nossos sujeitos de pesquisa. Sujeitos que assumem um papel significativo no mundo vivido da escola: a diretora, a vice-diretora, a orientadora educacional, professoras e uma mãe boliviana, e assim, entendermos e analisarmos o significado da E.D.E.O. para eles. Optamos em trazer recortes de algumas dessas narrativas, ao longo do texto, para contribuir com a análise da dinâmica que a escola passou a exercer na fronteira.

Destacamos que, para Schutz (1979), as comunidades ou o grupo interno afirmam-se na medida que há a percepção do eu e do outro, ou seja, a percepção da identidade e da alteridade. Assim, o estabelecimento de uma vida comum com outros pressupõe a necessidade do compartilhamento de significados que dão sustentação aos relacionamentos sociais. Nesse sentido, a identidade coletiva de um grupo se expressa por valores comuns que são reafirmados nos ambientes de comunicação e nas relações interativas.

O significado subjetivo que o grupo possui para seus membros consiste em seu conhecimento de uma situação comum com o decorrente sistema de tipificações e relevâncias. Essa situação possui sua própria história, na qual as biografias dos membros também tomam parte; e o sistema de tipificação e relevâncias que determinam a situação formam uma concepção relativamente natural do mundo que é compartilhada. (SCHUTZ, 2012, p.95).

Para Schutz (2012), a descrição acima é válida tanto para grupos existenciais com o qual se partilha uma herança social comum, quanto para os chamados grupos voluntários. A diferença, contudo, é que no primeiro grupo o indivíduo encontra-se em um sistema de tipificações, relevâncias, papéis, posições que é pré-construído, não foi feito por ele, mas transmitido por uma herança cultural. No segundo, dos voluntários, o sistema de tipificações e relevâncias não é experienciado pelo indivíduo como algo pronto e acabado; precisa ser construído pelos membros do grupo, envolvendo um processo evolutivo dinâmico. Neste caso, apenas alguns elementos da situação são comuns; outros precisam ser criados mediante uma

definição comum da situação recíproca. Assim, somente no grupo dos voluntários é que o indivíduo tem liberdade para escolher qual o papel que irá desempenhar. Porque, explicando de forma bem objetiva, na medida que ele cria a sua própria ordem de relevâncias a partir dos papéis que cada membro desenvolve no grupo, ele processa sua escolha.

A tipificação na vida social, segundo Schutz (2012), é reconhecida pelos sociólogos como sistema, papel, *status*, expectativas em relação ao papel; situação e institucionalização são experiências vividas pelo ator individual na cena social em termos completamente diferentes. O conhecimento destas tipificações e de seu uso adequado é um elemento inseparável da herança sociocultural do indivíduo, que é transmitida através das várias gerações do grupo. Nesse sentido, estas tipificações constituem um quadro de referência onde o mundo sociocultural e o mundo físico são interpretados.

#### 4.2.1 O Mundo Vivido da Escola Interpretado a partir das Relações Experienciadas por seus Atores

Atualmente, quando observamos uma escola percebemos a complexidade que envolve as relações construídas em seu espaço. Não é apenas uma estrutura organizacional sustentada por um plano racional determinado pela burocracia do sistema de ensino. Ela abrange uma totalidade muito maior, compreendendo as relações ordenadas pelas diretrizes do sistemas de ensino, mas também todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social. O diretor neste contexto, dependendo das escolhas que fizer, desempenha papéis bem diferentes. Pode ter um papel meramente administrativo ou ser impregnado por um **fazer pedagógico**, assumindo um papel de um gestor humanizado, onde a prática dialógica abre espaço para os diferentes olhares e possibilita a integração dos sujeitos da escola.

Aprender um papel não é simplesmente adquirir rotinas que são imediatamente necessárias para o desempenho 'exterior'. É preciso que seja também iniciado nas várias camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas, do corpo do conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel (BERGER e LUCKMANN, 2012, p. 107).



Desse modo, com base nas observações realizadas na E.D.E.O<sup>44</sup> podemos analisar que o papéis desempenhados pela direção atual, realizada pela professora Cecília, tem como base as tipificações que foram construídas não apenas nas relações atuais presentes na escola, mas, principalmente na relação com o projeto assumido pela ex-diretora, a prof<sup>a</sup> Aurelúcia, no período que administrou a escola (1999 a 2013). Assim, a atual diretora procura dar continuidade ao projeto de transformação da instituição em uma Escola de Fronteira Bilíngue.

A própria experiência se dá com um processo de escolha e não como uma fatalidade ou recepção passiva de dados e informações. Então, o Projeto Pedagógico da Escola, através da forte mediação da direção, ganhou continuidade e uma das ações que representam esta continuidade é a oficina de *castellano* que envolve professores, funcionários e parceiros da escola. Para garantir esta ação a escola recebeu o apoio da professora Marcia Ortiz, provinda da escola boliviana “San José Fé y Alegria”, da cidade de Guayaramerin/ Beni/Bol.

Durante a pesquisa, acompanhamos a rotatividade dos profissionais dentro da escola, muitas trocas que acabaram por interferir no bom andamento do projeto. Todas as vezes que entrava um funcionário novo, se fazia necessário sensibilizá-lo para o projeto da escola. Aos poucos, percebemos que alguns profissionais iam aderindo a proposta assumindo um papel de dinamizador de interações na escola – entre alunos brasileiros e bolivianos – e fora da escola, a exemplo do professor de História que realiza várias atividades extra-classe com objetivo de fortalecer os intercâmbios e o conhecimento da história da fronteira; das professoras dos anos iniciais do fundamental que contribuem na confecção de murais e placas informativas nas duas línguas, o Português e o *Castellano*.

---

<sup>44</sup> As observações aconteceram entre os anos de 2012 a 2015 através de visitas mensais ou em algum momento que a escola realizava uma ação diferente que considerávamos importante. Nestas visitas, foram realizadas entrevistas com a equipe gestora da escola, com pais mães, observação das reuniões comfuncionários, professores e pais, conversas informais com quem alunos, professores, funcionários e aplicamos os mapas mentais aos alunos, professores e pais e mães e realizamos consultas aos documentos da escola.

IMAGEM26: ALUNOS DA E. D. E. OLIVEIRA, PARADOS NO PORTO OFICIAL DE GUAJARÁ-MIRIM, AGUARDANDO O MOMENTO SE DESLOCAREM PARA A BOLÍVIA, COM O OBJETIVO DE PARTICIPAR DO DESFILE CÍVICO DA INDEPENDÊNCIA DA BOLÍVIA, NO DIA 06/08/2016



Fonte: Arquivo do professor de História da Escola.

Conforme Schutz (2012, p. 109), apenas uma pequena parte do conhecimento sobre o mundo tem origem em minha própria experiência pessoal. A maior parte é socialmente derivada. No universo escolar, podemos apontar que o conhecimento chega a mim por meus amigos, familiares, professores e pelos professores de meus professores. Nesse processo, o indivíduo não pode alterar o passado, mas pode trazer o mundo lembrado do passado para o seu alcance presente, ainda que transformado.

Identificamos através das nossas entrevistas que as atuais gestoras da escola, possuem em suas biografias vivências significativas que ocorreram no espaço escolar. Abaixo trazemos um recorte de uma dessas entrevistas. A questão geradora da entrevista foi: “Por que, na sua opinião, a escola consegue desenvolver um Projeto Pedagógico que proporciona o acolhimento ao aluno boliviano?”

*Porque é um ambiente onde **todos se ajudam**, me emociona..... então é um ambiente que você pode desenvolver um bom trabalho...(choro)....eu fico assim porque **são muitas lembranças**.....é. não tem como não lembrar*

*da Aurelúcia né, eu vejo que **algumas pessoas que não a conheceram se perdem** ( choro)...,porque **não entendem a dinâmica da escola** ...é, quando eu trabalhei aqui eu trabalhei com a minha mãe, com amigos antigos da família que eram da convivência de casa. Aqui trabalhei com o meu primeiro marido....(choro), então....é um his....**é a minha história que tá aqui**, fez parte daqui, o meu namoro, a minha vida de casada. Eu estudei aqui...eu morava praticamente aqui, eu trabalhava manhã e tarde...a pedagogia foi aqui, nessa escola enquanto UNIR à noite. Em casa a gente dizia....eu vou levar a minha rede porque já fico lá, porque trabalho manhã e tarde e estudo à noite.*

*(Grifo nosso).*

*(Recorte da entrevista realizada em fevereiro de 2016 com a atual vice-diretora da escola profª Lânia Claudia Casara).*

Nesta narrativa, é possível verificarmos que as marcas da sua história pessoal trazem lembranças positivas da escola, um espaço que no passado foi extensão do próprio espaço familiar no sentido da presença de familiares e amigos antigos, da convivência de casa.

Ao apontar, que as pessoas que não conheceram a ex-diretora professora Aurelúcia<sup>45</sup>, não entendem a dinâmica da escola, fica claro a importância do papel que a profissional desempenhou. Entendemos, de acordo com Schutz (2012) que dentre as relevâncias dos objetos instituídos pela então diretora, promover um ensino bilíngue e a valorização das interações culturais na escola através de intercâmbios foi, pelo que identificamos, o objeto de maior relevância e desencadeou um plano para o seu papel como atual diretora em uma escola localizada em zona de fronteira.

Consideramos ainda, que ao afirmar que a escola desenvolve um trabalho onde todos se ajudam, entendemos que as escolhas feitas por seu pares também consideram relevante o projeto da escola, assim se comprometem com ações que contribuem para fortalecer a identidade que hoje a escola possui na fronteira.

Dando continuidade à análise das vivências do passado destacamos a seguir, parte da entrevista da atual diretora que também fala sobre suas vivências profissionais.

---

<sup>45</sup> Destacamos que no momento da falecimento da Aurelúcia, a escola estava envolvida em várias ações importantes do projeto da escola: intercâmbio entre os professores brasileiros da escola e o professores bolivianos da escola parceira para discussão do currículo, a oficina de castellaño e trocas de materiais lúdicos, brasileiros e bolivianos ( livros infantis, músicas, brincadeiras) para serem utilizados pelas professoras que trabalhavam com as turmas do 1º e 2º do ensino fundamental. Era um momento de intenso trabalho e um dia antes do seu falecimento a professora Aurelucia, juntamente com sua equipe gestora e alguns professores, tinham participado de uma roda de conversas pedagógicas na escola San José Fé y Alegria em Guayramerin.

Nós tínhamos alguns **professores bem parceiros**, me lembro da profª Guilhermina...a Ema..., eram professores ativos....contribuíram muito, **a profª Guilhermina então assim.. tentava resgatar a cultura, nesse sentido de mostrar a importância deles no ambiente escolar**, aí surgiu o projeto de Intercâmbio Brasil X Bolívia, um projeto pra gente poder visitar....a gente pensou assim na época do 6 de agosto... não recorde o ano....acho que foi entre 94 e 95. Depois que a gente assumiu. não demorou muito que a gente nessa situação toda... ah, vamos fazer um projeto nesse sentido, então era assim, a ideia era no dia da independência deles a gente visitar uma escola, **entrar em contato com uma escola lá e fazer uma atividade com eles**, então foi assim. Na época visitamos umas três escolas. Não dava para levar todos então os professores; fizeram uma seleção e nós levamos em torno de 25 alunos. E lá eles faziam atividades com a gente jogo de futebol e outras coisas para a gente interagir, depois, em outro momento, eles vieram para cá, aqui em umas das atividade a **Guilhermina deu aula de Português para eles, os bolivianos**. Em um ano nós levamos eles para um sítio, fizemos uma interação com o jogo de futebol, em outro ano trouxemos eles para cá e fizemos uma gincana e aí tivemos essa ideia; a cada ano fomos fazendo este projeto e depois quando houve a primeira eleição para direção e vice-direção, isso antes de 2005, e aí a gente sentada, pensando, a Aurelúcia falou: “- Como vamos fazer nosso plano de ação da direção? Então... **temos o projeto... vamos colocar o nome da escola bilíngue**, vamos fazer a nossa proposta de trabalho assim” foi aí que **a ideia germinou**.

(Grifo nosso).

(Recorte da entrevista realizada com a diretora da escola profª. Cecília em junho de 2015).

Ao resgatar algumas destas memórias da escola, a diretora Cecília traz informações do período – 1989 a 1999 - que ela atuou como professora de Língua Portuguesa. Assim, somos levados a referenciar a década 1990, um período de muitas mudanças no panorama da educação brasileira que teve seu ápice com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9494/96. Esta lei trouxe mudanças significativas para os sistemas de educação no país, orientando a implantação da gestão democrática nas escolas públicas; estabelecendo a obrigatoriedade do Projeto Político Pedagógico da escola, além de outras diretrizes significativas a fim de garantir a participação da comunidade escolar nas decisões tomadas pela instituição. Gerando, dessa forma, uma condição de maior autonomia nas escolas e estimulando o olhar de seus funcionários para as relações políticas, sociais, culturais e econômicas que envolvem a escola no espaço que está inserida

Como podemos verificar, muito antes do marco legal nacional que orientava a construção de uma gestão escolar compartilhada e mais autônoma para as instituições de ensino brasileira, a E.D.E.O de forma particular, iniciava um trabalho diferente valorizando a prática de seus professores. A prática docente da professora Guilhermina, lembrada no relato acima, buscava resgatar a **cultura**,

aqui entendida como a cultura boliviana, para mostrar a importância **deles**, dos alunos bolivianos, no ambiente escolar. Ela, naquela época, já projetava seu olhar para as demandas da escola, mas também para fora da escola, para além da fronteira. A escola então, a partir do trabalho da professora Guilhermina, destacada na narrativa, inicia suas práticas transfronteiriças, elege naquele momento o que era relevante para a comunidade escolar, levando professores e parte de seus alunos para as primeiras experiências do outro lado da fronteira, na Bolívia.

Reconhecemos então, que este foi primeiro momento de interação entre alunos brasileiros e bolivianos em um espaço escolar na Bolívia e o primeiro intercâmbio realizado pela escola. Assim, entendemos conforme Schutz (2012), que a professora Guilhermina a partir de uma situação de pertencimento ao grupo escola, assume uma atitude em relação a escolha do seu papel social como professora na instituição, de como ela deveria desempenhar este papel. Posteriormente, a gestão reconhecendo a importância do trabalho da professora, assume como relevante conhecer a diversidade cultural presente em seu ambiente e prioriza, a partir do seu Projeto Pedagógico, a condição da escola situada na fronteira que recebe alunos bolivianos residentes tanto no território brasileiro quanto no território boliviano.

#### 4.3 A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR E DO ESPAÇO FRONTEIRIÇO ATRAVÉS DE MAPAS MENTAIS

Como apontado na seção anterior, compartilhamos que o ser humano está imerso em um mundo cultural e social transmitidos através de experiências diárias de comunicação, da memória coletiva e das instituições. Assim, se constroem as nossas realidades sociais, as quais se referem também o nosso conhecimento de senso comum. Segundo Moscovici apud Marková (2003), o conhecimento de senso comum está envolvido por uma variedade de objetivos cognitivos que valoram o conhecimento ordinário e o da prática cotidiana.

Alguns autores reconhecem, neste mundo da vida, um acervo de “Representações Sociais” formas de expressão de um grupo social. As Representações Sociais tem sua origem nos estudos sociológicos de Durkheim e nos estudos antropológicos de Lévi-Bruhl. “Nessas duas ciências ela serviu de elemento decisivo para elaboração de uma teoria da religião, da magia e do

pensamento mítico.” (MOSCOVICI, 2012, p.8), influenciou ainda a teoria da linguagem de Saussure, a teoria das representações infantis de Piaget e o desenvolvimento cultural de Vygotsky. Lembrando que estes dois últimos pensadores (Piaget e Vygotsky), tiveram ambos fundamental importância nos desdobramentos no campo de estudos da Educação. No entanto, ainda há uma complexa discussão sobre como as Representações Sociais são geradas. Para psicólogos e sociólogos, não existe divisão entre o mundo individual e o mundo social, no mundo individual, os comportamentos e percepções são compreendidas como processos íntimos, às vezes de natureza fisiológica e no mundo social tudo é explicado em função de interações, trocas, estruturas, relação de poder ou outro tipo de relação coletiva.

Para Moscovici (2012), pensar na dualidade do mundo individual e do mundo coletivo é negar a tensão que envolve a experiência individual articulada à realidade da vida social. Para ele, todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem à individualização e à socialização. “Não existe sujeito sem sistema e nem sistema sem sujeito” (MOSCOVICI, 2012, p.11).

As Representações Sociais se articulam assim, a vida social de um grupo e a construção simbólica do indivíduo em particular. É dessa forma que damos sentido ao mundo, passamos a entendê-lo e buscamos encontrar o nosso lugar nele. Spink (2012), considera que as Representações Sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e precisam ser entendidas a partir do contexto que as envolvem nas interações sociais do cotidiano.

No contexto do nosso trabalho, buscamos dar sentido às representações sociais de alunos, professores, pais e mães bolivianos. Habitantes de uma zona fronteiriça e que fazem parte da mesma comunidade escolar. Uma escola, como apontado na seção anterior, que ao longo da sua história passou por um repertório de nomeações: passou de “escola reformatório” para “escola para bolivianos”. Assim, para entender o sentido das representações sociais expressas por alguns de seus sujeitos, fizemos uso dos Mapas Mentais, que tem sido no campo da Geografia, um instrumento valioso para conhecermos e analisarmos as experiências e as relações da pessoa com um determinado espaço.

#### 4.3.1. Os Mapas Mentais na Geografia, Uma Representação Multimodal

O mundo cultural para Kozel (2009), não é uma soma de objetos, mas uma forma de linguagem referenciada nos sistemas de relações sociais e os mapas mentais são imagens que apresentam os valores, as atitudes e as vivências que permeiam estas relações. Assim sendo, os mapas mentais são aqui compreendidos como enunciados que apresentam construções sógnicas, as quais estão inseridas em contextos sociais, espaciais e históricos coletivos, apresentando particularidades e singularidades. Na Geografia, a imagem é um elemento de estudo, transmite informações sobre um determinado espaço e vai além, dependendo da metodologia representa o espaço físico ou espaço vivido subjetivo.

Mapas são concebidos não como produtos, mas como processos socioculturais que são capazes de desencadear outros mapeamentos, maneiras de ver e representações do mundo físico, social e imaginário(...) está inserido num processo cultural mais abrangente e complexo, provocando ações ou estimulando outros mapeamentos. (COSGROVE apud KOZEL, 2009, p. 119).

Nesse sentido, os mapas mentais são enunciados que apresentam uma interação verbal intensa, são construções que tem como base a inter-relação do indivíduo com o outro. Tem sempre uma intenção, mesmo quando são imaginados ou externados eles envolvem um grande número de interlocutores.

Conforme Kozel e Galvão (2008), os mapas mentais são de fundamental importância como ferramenta na construção de diagnóstico relacionado a situações que envolve a educação, são instrumentos catalizadores da manifestação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos.

Portanto, para conhecermos e analisarmos a representação da escola para alunos brasileiros e bolivianos e, para professores da escola; a representação da fronteira para os pais e mães dos alunos imigrantes, utilizamos a metodologia desenvolvida por Kozel (2009). De acordo com esta metodologia, os conteúdos são analisados pelos seguintes pontos:

1– interpretação quanto à forma dos elementos na imagem: observa-se as formas que aparecem nas imagens. Ícones diversos, letras, mapas, linhas, figuras geométricas e outros;

2- Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem: observa-se como as formas estão dispostas na folha, ou seja, horizontalmente, de forma isolada, dispersa, em quadros e outros;

3 – Interpretação quanto a especificidade dos ícones a serem observados: elementos da paisagem natural, elementos da paisagem construída, elementos móveis, elementos humanos;

4 – Apresentação de outros aspectos particulares: nessa fase se estabelece a codificação das mensagens veiculadas inicialmente pelo olhar do pesquisador e depois, com a complementação do autor.

#### 4.3.2 A Produção dos Mapas Mentais

O objetivo da aplicação dos mapas mentais, a alunos brasileiros e a alunos bolivianos que estudam na escola Durvalina, foi o de identificar a percepção destes alunos quanto ao espaço escolar e as interações construídas nele. Nesse sentido, os mapas mentais contribuíram para apresentar o saber percebido e o lugar se apresentou com uma forma, história e simbologia.

Para a aplicação dos mapas mentais foram selecionados 10 (dez) alunos: 5 (cinco) brasileiros e 5 (cinco) bolivianos, entre eles tínhamos bolivianos residentes no município de Guajará-Mirim e bolivianos residentes na cidade de Guayaramerin. Incluímos neste processo as professoras dos anos iniciais do fundamental, 4 (quatro) professoras, e pais e mães bolivianos que têm filhos estudando na escola, 3 (três) mães e 1 (um) pai. As professoras foram estimuladas a desenharem a representação que tinham da escola mas, aos pais e as mães bolivianos solicitamos que representassem a fronteira.

A aplicação dos mapas mentais ao grupo de alunos, aconteceu em um horário específico devidamente agendado com a direção da escola. Os alunos foram convidados pela direção da escola e aqueles que aceitaram participar da atividade se fizeram presente no espaço disponível para aplicação dos mapas mentais. O processo ocorreu por um período de 1 hora e 30 minutos. Instigamos o processo de produção solicitando que representassem a **escola**. Ao final do processo de construção, os voluntários foram convidados a falarem um pouco sobre suas representações, os comentários contribuíram para análise final dos mapas mentais



produzidos. A aplicação para os professores ocorreu no momento do horário de planejamento das aulas, foi realizado em um período de 1(uma) hora e os mapas aplicados ao grupo de pais e mães ocorreu nos encontros das aulas de alfabetização que aconteciam no período noturno, porém, em momentos diferentes e durava aproximadamente 40 (quarenta) minutos. Os mesmos passos utilizados na aplicação dos mapas mentais para os alunos, foi utilizado no grupo de professores e no grupo de pais e mães, porém neste último a proposta era que representassem a fronteira. Dentre os mapas produzidos, optamos em analisar: 5 (cinco) mapas mentais de alunos, 1 (um) mapa mental do grupo de professores e 2 (dois) mapas do grupo de pais e mães.

#### 4.3.3 Apresentação e Análise

IMAGEM 27: MAPA MENTAL DA ALUNA A, 15 ANOS, BRASILEIRA, ESTUDA NA ESCOLA A MAIS DE DOIS ANOS



Fonte: A autora, (2015).

O Mapa Mental da aluna A está organizado em dois quadrantes que retratam o interior da escola, o lado direito retrata o espaço da sala de aula e do lado esquerdo o espaço externo (frente da escola). Verifica-se a presença de elementos humanos, elementos da paisagem natural, elementos da paisagem construída e elementos gráficos também. O desenho foi elaborado com lápis colorido, as cenas demonstram a percepção da aluna sobre a organização dos alunos nos diferentes espaços da escola. Tanto na sala de aula, quanto no pátio em um momento cívico realizado semanalmente para cantar o hino do Brasil.

A estrutura física da escola ganha destaque, no quadro da sala de aula aparece em destaque a palavra “comunidade”, situação que, em nossa análise, descreve o sentimento de pertencimento da aluna ao espaço escolar. Destacamos ainda, as diferentes cores usadas nos cabelos dos alunos: amarelo, preto e marrom, o que refletem a diversidade dos alunos presente na escola, diversidade que a aluna reconhece e por isso procurou representar. Vale salientar que a própria aluna se desenhou na sala de aula compartilhando o mesmo espaço com os colegas bolivianos, índios e brasileiros.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.(FREIRE, 2013, p. 120-121).

Consideramos, que a escola tem conseguido instigar os alunos a identificarem as diversidades presentes, mas não podemos afirmar se estas diversidades são aceitas e respeitadas por alunos, professores e funcionários. Porém, entendemos que a equipe gestora da escola tem procurado trilhar este caminho, orientando que as histórias e saberes que fazem parte da vida de seus alunos ganhe espaço no currículo.

IMAGEM 28: MAPA MENTAL DO ALUNO B, 12 ANOS, BRASILEIRO, ENTROU NA ESCOLA NESTE ANO, DE 2016.



Fonte: A autora, (2015)

O aluno B fez uma representação com ícones dispersos, há elementos da paisagem natural: o rio e a árvore, elementos construídos pelo homem, elementos móveis e um elemento humano, no caso ele, representado sentado na carteira. Começamos a nossa análise a partir da representação que o aluno fez de si, percebemos que ele se representa isolado dentro do próprio coletivo da sala de

aula, não há a presença de colegas ou professores. No momento da apresentação dos desenhos perguntamos ao aluno se ele tinha amigos na escola, ele respondeu que sim. Então, pedimos que citasse alguns nomes, ele citou apenas um e se justificou que não lembrava dos outros. Entendemos que, o aluno, se comparado aos outros alunos que participaram da elaboração dos mapas, é um aluno novato e provavelmente ainda não conseguiu ampliar seu grupo de amigos dentro da escola.

O desenho do barco no rio revela a percepção da fronteira, do deslocamento, do ir e vir daqueles que precisam cruzar o rio por algum motivo. Dentre estas pessoas que se deslocam, seus próprios colegas, que assim como ele optaram em estudar na escola. A delimitação da fronteira nacional está presente, através das bandeiras nacionais (Bolívia e Brasil), hasteadas no barco que transporta as pessoas pelo rio Mamoré. Vale já ressaltar, que entre os desenhos, somente neste, o do aluno B, se encontram estes elementos que reportam a escola localizada neste espaço demarcado pelas simbologias nacionais (as bandeiras hasteadas) e, ao mesmo tempo, pelas interações (o barco, no fluxo e transporte de passageiros), entre os dois países. Neste desenho, há uma forte representação dos elementos fronteirícios onde a escola se localiza. Por sua vez, a porta aberta da escola, confirma a história recente da escola, com o seu projeto de acolhida aos alunos que até então tinham suas matrículas negadas em outras escolas, entre eles os bolivianos.

A árvore e a quadra representam os lugares por onde os alunos circulam, brincam, jogam e conversam. Como a escola é pequena, não possui área coberta, os alunos buscam as árvores do pátio para ficar nas sombras. No canto superior direito podemos ver uma quadra (conforme afirmou o autor do desenho) e a quadra de cimento localizada na praça que fica em frente da escola, local que a comunidade do entorno utiliza para jogar futebol. Nesta quadra, também são realizadas atividades da escola. O autor do desenho representa a quadra comunitária como sendo a própria extensão do espaço escolar.



IMAGEM 29: MAPA MENTAL DA ALUNA C, 11 ANOS, BOLIVIANA, ESTUDA NA ESCOLA A 3 ANOS, MORA EM GUAJARÁ-MIRIM/BRASIL



Fonte: A autora, (2015).

O mapa mental da aluna C, foi construído em cena única, apresenta elementos da paisagem natural e os elementos móveis, como elementos da paisagem construída. A aluna representou um grupo de alunos, incluindo ela. É a representação de uma em atividade de campo organizada pelo professor de História e pelo professor que atua com oficinas de música. Apenas o professor de história foi representado no desenho, ele é o primeiro na sequência da direita para a esquerda. A atividade foi realizada na Serra dos Parecis, localizada na entrada da cidade de Guajará-Mirim. Nota-se no desenho, a presença de um portal em verde, semelhante

ao portão de acesso ao local que serve como mirante para os visitantes. Percebemos também, a presença do ônibus escolar que foi pintado com a cor oficial utilizada em nosso município para identificar veículos que transportam alunos.

Nossa atenção volta-se para os detalhes das figuras humanas, temos alunos com cabelos loiro, preto, marrom representando, como já abordado anteriormente na análise do mapa A, o reconhecimento da diversidade cultural presente na escola. Dessa forma, consideramos que a escola tem conseguido promover um nível de interação significativo entre seus alunos, tendo em vista que os alunos através dos desenhos identificam as características que os diferenciam, bem como se representam nos espaços onde estas interações se fazem presentes. O que queremos destacar é que, entre um conjunto de atividades desenvolvidas na escola, tenha sido esta, um trabalho de campo, a escolhida para representação feita pela aluna provinda da Bolívia - ela, a aluna, em interação com os outros colegas, independente da nacionalidade. A prática de atividades de campo é um elemento muito importante no currículo da escola, proporciona além da exploração e da descoberta dos lugares, a aproximação entre alunos e professores e entre os próprios alunos. O sol que aparece no mapa, além de representar a condição de um dia claro, sem chuva, também representa o momento especial do campo realizado, cheio de energia, iluminado, intenso de atividades interessantes prazerosas como, por exemplo, o momento musical.

O processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos. Ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outra, fora do seu espaço de vivência, pode suscitar interrogações que, com o auxílio do professor, ajudarão a revelar a mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve(...) pressupõe o diálogo, a formação de um trabalho coletivo e o professor como pesquisador de sua prática, de seu espaço, de sua história, da vida da sua gente, de seus alunos, tem como meta criar o próprio currículo da escola estabelecendo vínculos com a vida de seu aluno e com sua própria, como cidadão e como profissional. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 173 - 174).

A mediação do ensino não fica concentrada na presença do professor mas, é compartilhada com outros professores, alunos e pessoas da comunidade, sai do território da sala de aula e abre espaço para novos conhecimentos, novas territorialidades. Esta prática de campo, realizada sobretudo em turmas com os alunos procedentes da Bolívia, possibilita ao aluno recém-chegado, o conhecimento

espacial do lugar agora de destino. Neste sentido, reconhecemos a importância das ações didáticas da escola em uma zona de fronteira, que se tornam assim, ações mediadoras que facultam e incentivam formas de pertencimento em comum aos alunos, sejam nacionais ou estrangeiros.

IMAGEM 30 : MAPA MENTAL DA ALUNA D, 12 ANOS, BOLIVIANA, ESTUDA NA ESCOLA A 4 ANOS, MORA EM GUAYARAMERIN-BOLÍVIA



Fonte: A autora, ( 2015).

A aluna D representou o espaço da sala de aula em uma cena única, há a presença de elementos humanos e elementos da paisagem construída. Os alunos estão sentados em suas carteiras, organizadas em filas, todos parecem observar a professora como se estivessem ouvindo uma explicação. No quadro negro, aparece a representação de um texto escrito. Em destaque temos a presença da professora de ciências, que foi identificada pela aluna no mapa mental. Percebe-se que a aluna

desenhou a professora com um sorriso no rosto. Nesse sentido, construímos a ideia de que a professora cobra uma disciplina em sala, uma organização e a atenção para a sua prática. Mas, faz tudo isto de maneira muito consciente, sem precisar oprimir ou humilhar os alunos, a representação do sorriso no rosto da professora caracteriza uma relação amigável com a aluna e provavelmente com a turma também. De certa forma, percebe-se que a aluna valoriza especialmente a presença da professora. Trata-se, como apontado na legenda, de uma aluna boliviana, procedente de Guayamerin (Bolívia). Cotidianamente ela realiza um deslocamento pendular, atravessando o rio Mamoré de barco (como representado na Imagem 27, pelo aluno B), para estudo em Guajará-Mirim. Em sua representação ela valorou sobretudo o espaço da sala de aula, com os colegas disciplinadamente sentados em sua carteira. Entretanto, como apontamos, esta rigidez é quebrada com o sorriso da professora, o que pode indicar, um princípio de hospitalidade.

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p.96).

A aluna ao fazer a apresentação do seu mapa expos que o motivo que levou ela a estudar na escola Durvalina, foi a possibilidade de aprender uma nova língua, o português. O pai e a mãe, médicos bolivianos, foram os incentivadores desta proposta. Segundo a aluna, que já está falando muito bem o português, seus pais não pretendem morar no Brasil, mas consideram importante estimular o contato dos filhos com pessoas de outras culturas, por isso optaram pela escola Durvalina. Na Bolívia, segundo a aluna, a escola também é apontada como a única escola onde os bolivianos são bem recebidos e por isso desenvolve um trabalho diferenciado na fronteira.

Destacamos também, neste desenho, a forma como os alunos da sala são representados, cabelos com cores diferentes representando as características peculiares a cada aluno, confirmando a diversidade cultural presente na escola.



IMAGEM 31: MAPA MENTAL DA ALUNA E, 12 ANOS, ESTUDA NA ESCOLA A 3 ANOS, MORA EM GUAYRAMERIN –BOLÍVIA



Fonte: A autora, (2015).

O mapa mental da aluna E está organizado em uma cena única, representando a quadra da escola. Nele, aparecem elementos humanos e elementos da paisagem construída. A aluna está representada no desenho com um vestido vermelho e tem uma expressão de felicidade no rosto; a outra figura humana é a representação do professor de educação física com a expressão um pouco mais séria. Eles estão jogando basquete, na verdade cada um joga em um cesta diferente. Na parte superior do desenho a autora do mapa mental escreve a frase “Eu gosto de jogar **basquet**”, o nome do jogo aparece com a sílaba v no início da grafia. A troca do b pelo v nos textos dos alunos bolivianos que estão aprendendo o

português é uma prática comum, porque no espanhol não existe diferença na pronúncia das letras v e b, elas são representadas pelo som bilabial /b/. Situação bem diferente na Língua Portuguesa onde as sílabas *v* e *b* têm pronúncias diferentes.

Ressaltamos que as professoras que estão na escola a mais tempo, que tiveram a oportunidade de cursar a oficina de *castellano*, ministrada pela professora boliviana Márcia Ortiz, aprenderam uma estratégia de como lidar com esta situação em sala. Seguindo o exemplo dado pela colega boliviana, as professoras identificam a escrita das letras a partir do seguinte critério: “b larga” para a letra b e “b chica” para a letra v, tal qual acontece nas salas de alfabetização das escolas bolivianas. Entendemos, que este é um exemplo concreto de integração educacional, ou melhor, de uma integração de práticas pedagógicas na fronteira.

Voltando a análise do mapa, foi possível verificar através da apresentação da aluna, que a quadra de esportes é o lugar que ela se sente bem dentro da escola. Porque, segundo ela, é na hora do jogo e das brincadeiras com os alunos bolivianos que ela sente-se mais à vontade para falar o *castellano*. Esta situação foi comprovada durante vários momentos que nos aproximamos da quadra no horário do recreio ou das aulas de educação física. A quadra, nestes momentos, torna-se o espaço mais bilíngue da escola. Nesse sentido, podemos concluir que no momento do lazer, onde não há a pressão da leitura e da escrita da língua oficial brasileira: o português, a língua materna dos bolivianos surge de forma espontânea nos diálogos construídos entre eles e os colegas brasileiros. E os brasileiros, quando jogam, falam em português ou arriscam algumas palavras em *castellano*. E assim, todos acabam se entendendo.

IMAGEM 32 : MAPA MENTAL DA PROFESSORA DO 2º. ANO DA ESCOLA DURVALINA



Fonte: A autora, (2014).

A autora do mapa organizou a representação da escola em dois quadrantes. Há a presença de elementos da natureza, elementos humanos e elementos construídos. Do lado esquerdo do desenho, está representada a sala de aula da professora, ela se encontra na mesa perto do quadro de giz, em um nível um pouco mais alto do chão da sala de aula onde encontram-se três alunos conversando em *castellano* e português.

Percebemos que a professora ao se desenhar em um nível mais alto do que o dos alunos, representou a condição de autoridade que ela tem na sala de aula. Autoridade para decidir sobre as ações que serão realizadas naquele espaço, o território da sua prática docente. Os alunos conversando nas duas línguas, em um canto da sala, demonstra que provavelmente este diálogo esteja acontecendo em

um momento onde a professora não está ministrando aula. Momento, que os alunos ficam mais descontraídos para conversar entre eles e dessa forma o bilinguismo acaba imergindo no processo comunicativo.

No quadro do lado direito a realidade apresentada foi o espaço da quadra da escola, local já apontado nos mapas mentais dos alunos (imagem 30 e imagem 27), na quadra os alunos estão sendo representados em um momento lúdico, provavelmente um jogo de futebol. Ao lado da quadra, em um banco, estão representadas três meninas que conversam em *Castelhano* uma das alunas fala - *Estoy atareada!*, Ou seja, estou atarefada.

Assim, podemos concluir, que a representação feita pela professora também destaca que a interação entre os alunos brasileiros e bolivianos acontece nas duas línguas e que estas interações estão mais presentes fora do momento da aula, nos momentos de lazer e jogos.

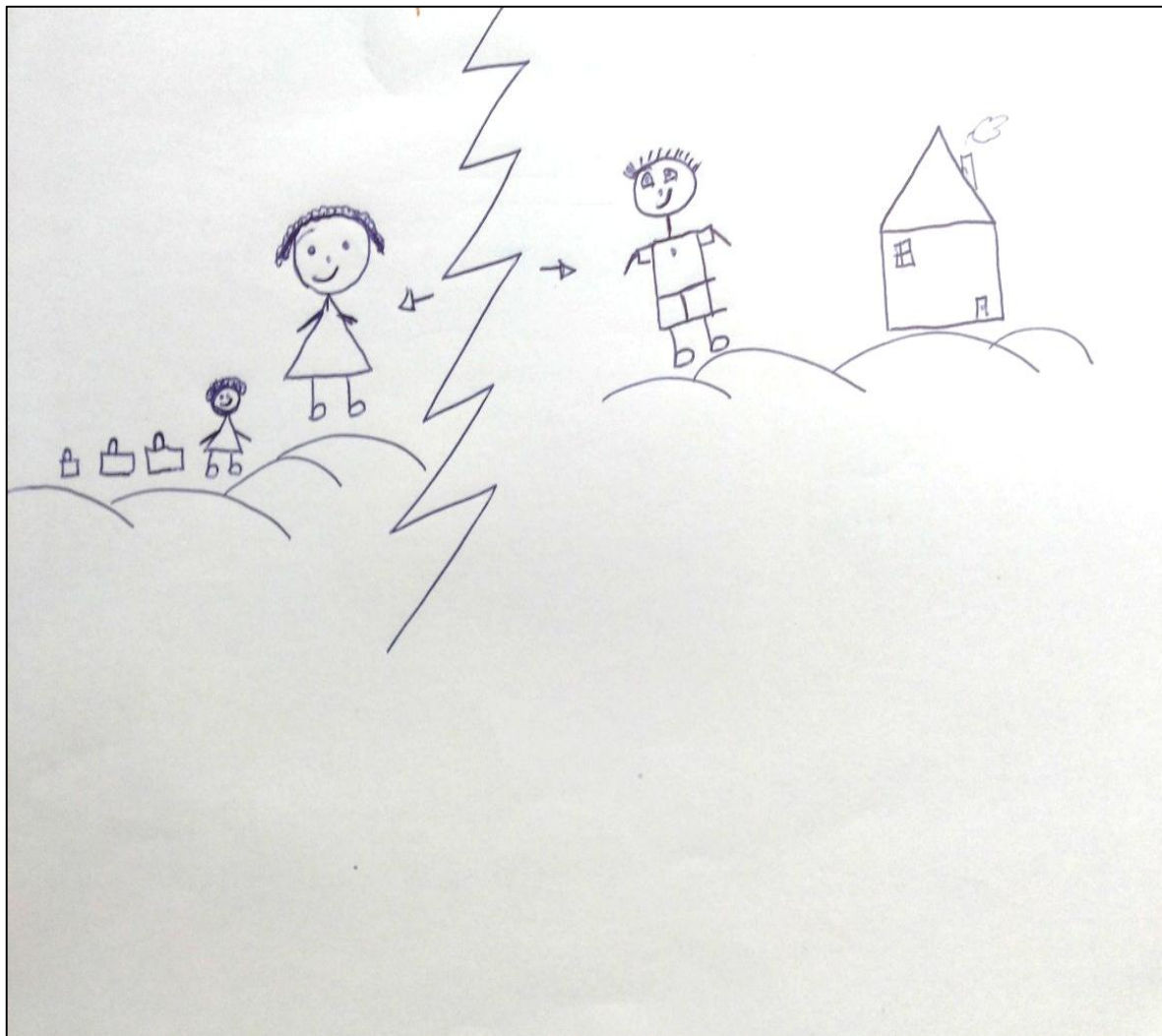
Os mapas mentais até aqui analisados trouxeram a representação da escola Durvalina, mapas mentais que foram selecionados dentre os outros produzidos. Eles apresentavam maior quantidade de elementos, favorecendo assim o nosso processo de interpretação e análise.

Dando continuidade ao processo de análise, apresentamos a seguir os mapas mentais produzidos por uma pai e uma mãe boliviana que representam o significado da fronteira para eles. Estes mapas foram produzidos em uma das aulas do projeto “Mãos que Acolhem e Ensinam: Alfabetização e Letramento para Jovens e Adultos Imigrantes Bolivianos”<sup>46</sup>, realizado por esta pesquisadora que teve como objetivo alfabetizar homens e mulheres imigrantes bolivianos.

---

<sup>46</sup> O referido projeto foi coordenado por esta pesquisadora e vinculado ao Departamento de Educação do Campus de Guajará-Mirim UNIR, aconteceu no período de agosto de 2013 a março de 2014, funcionou em uma sala de aula da escola Durvalina e atendeu pais e mães bolivianos dos alunos da escola e do entorno. Um grupo de 10 acadêmicos de pedagogia contribuíram diretamente nas atividades de sala de aula.

IMAGEM 33: MAPA MENTAL DE UMA MÃE BOLIVIANA REPRESENTANDO O SIGNIFICADO DA FRONTEIRA PARA ELA.



Fonte: A autora, (2014).

No mapa mental acima, aparecem elementos humanos, elementos da paisagem construída, elementos da paisagem natural. O ícone em forma de raio representa a fronteira e separa os dois territórios, do lado esquerdo o território brasileiro do lado direito o território boliviano. O mapa mental representa a fronteira que divide o território, mas também representa a divisão familiar.

Devido a problemas enfrentados no casamento pela mulher representada, ela decide deixar tudo para trás, marido, casa, uma condição financeira estável e a convivência com familiares, para tentar uma nova vida no Brasil. Assim, ela cruza a fronteira com a filha pequena apenas com as roupas e alguns pertences. As setas



apontado para sentidos oposto representando a decisão da separação. Tanto ela, o marido e a filha são representados com um sorriso no rosto, sorriso que, no primeiro momento, parece ser contraditório a situação da separação. Mas a separação e o deslocamento para o outro território são fatores de alegria, porque promove a condição do recomeçar, que também é a condição de quem ficou no seu país, no caso o ex-marido.

Desse modo, entendemos que a fronteira foi representada com o significado de uma travessia, do recomeçar de uma vida nova, que deve proporcionar momento melhores do que aqueles vividos até a separação.

A escola, ao acolher aluna, promovendo a inclusão no sistema de ensino brasileiro e ao promover condição, através do projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos Imigrantes, oportuniza que a mãe seja alfabetizada em Língua Portuguesa. Contribui para que o sonho da vida melhor começasse a ser concretizado.

IMAGEM 34: MAPA MENTAL DE UM PAI DE ALUNOS DA ESCOLA DURVALINA, QUE MORA EM GUAYARAMERIM/BOL.



Fonte: A autora, (2014)

O mapa mental está organizado na horizontal e representa o deslocamento pendular feito pelo pai e os filhos na fronteira. Estão representados elementos da paisagem natural, elementos da paisagem construída, elementos humanos e elementos móveis. O rio Mamoré é o marco da fronteira, limite que é atravessado quase todos os dias da semana.

O pai cria os dois filhos, conta com ajuda de alguns familiares, mas a maior parte das vezes as crianças estão com ele. Chegando do lado brasileiro as crianças vão para escola e o pai vai trabalhar como ajudante de pedreiro, carregador ou outra atividade que lhe renda o sustento do dia.

A E.D.E.O. é aqui representada como uma casa, local onde as crianças além de receberem uma formação, também recebem alimentação e um pouco de atenção. Na escola, eles podem ser crianças por algumas horas, porque na rotina do dia nem sempre isso é possível. Como explicou o pai: “ Às vezes eles precisam ficar comigo por aqui (no Brasil) e somente no final da tarde voltamos para casa (na Bolívia)”. A vida dura dessa família parece refletir nos rostos de cada membro da família representada no desenho e, a escola, parece ser local que na representação desse pai garante a educação, a segurança, o acolhimento e o cuidado. E por isso, entendemos, que ele representou a escola como uma casa. O barco representa o meio de transporte utilizado na travessia do rio.

Os mapas mentais representaram o mundo vivido da escola e contribuíram para que pudéssemos entender um pouco mais sobre as relações construídas pelos seus sujeitos e sobre as práticas pedagógicas que a escola desenvolve, tendo em vista a dinâmica peculiar que a instituição desenvolve na fronteira. Mas, nos questionamos se as representações da escola, a um primeiro olhar tão específica e única, não poderia também compor a realidade de outras escola brasileiras e bolivianas.

Quando optamos em trazer para a nossa pesquisa os mapas mentais nos propomos ir além das entrevistas e das observações, do próprio olhar sobre a paisagem, “ir além do conceito de paisagem que relaciona natureza e sociedade, e pensar como tomada de consciência da natureza que o envolve e da qual também é integrante”. (KOZEL, 2012, p.66). Neste sentido, a paisagem não é um retrato ou uma tela pintada de um espaço geográfico, mas torna-se essência de um lugar e existem inúmeras maneiras de representá-la, porque também são inúmeras as percepções, valores e as significações de quem capta essa paisagem.

Pensar a paisagem dessa maneira é um grande desafio, como explica Kozel (2012), a paisagem observada pela janela é algo que se pode ver apenas por partes e nunca de forma completa. Assim, cada paisagem é produto e produtora de cultura, possuidora de formas e cores, odores, sons movimentos, que podem ser experienciados por cada pessoa que nela se insira, ou abstraídos por aquele que lê, pelos relatos e imagens. Abrem-se portanto, outros elementos de interpretações, que somados as observações, entrevistas, intervenções contribuem significativamente nos resultados da pesquisa empírica.

Assim, a partir dos mapas mentais que representam o olhar de alunos brasileiros e alunos bolivianos sobre a escola, alunos de uma região de fronteira que compartilham um mesmo espaço de formação, foi possível identificar quê: os alunos reconhecem a diversidade cultural presente na comunidade escolar; que o estudo sobre a comunidade tem lugar no currículo; que a escola tem práticas tradicionais: como o momento cívico e a forma como organização da sala de aula; que inclui em seu currículo atividades de campo estimulando a exploração do ambiente e a relação: professor-aluno, aluno-aluno e alunos – comunidade visitada; que a fronteira é percebida a partir da necessidade do deslocamento; que as interações bilíngues são mais intensas nos momentos lúdicos; que a escola é reconhecida pela prática de acolhimento aos alunos que tem a matrícula negada em outras escolas (principalmente os casos de bolivianos) e que o Projeto Pedagógico da escola ganha evidência também do outro lado da fronteira, estimulando famílias bolivianas residentes na Bolívia a matricularem seus filhos na escola D.E.D.O.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver o cotidiano da fronteira internacional talvez seja uma das experiências mais complexas e instigantes na vida de muitos dos habitantes e estudiosos desta região. Complexa, porque ao mesmo tempo que impõe aos habitantes e estudiosos a presença da demarcação territorial dos dois países: o Brasil e a Bolívia, demarcados por ícones que representam o poder do Estado (a exemplo das bandeiras nacionais e das instituições de controle e fiscalização), instiga também, a reflexão sobre a invisibilidade do imigrante. Apesar de, geograficamente, os limites territoriais estarem demarcados, este limite parece desaparecer nas rotinas diárias que se incorporam as nossas práticas transfronteiriças. Um ir e vir constante, que torna os limites invisíveis e assim fronteira torna-se, como já apontado, um *continuum* espacial.

A fronteira que trouxemos para o nosso estudo, segmento entre as cidades gêmeas de Guajará-Mirim (BR) e Guayaramerin (BO), pode ser considerada como uma zona marcada pelas relações históricas, comerciais, econômicas, culturais e também, educacionais. Os sujeitos fronteiriços aprenderam a produzir e a usar o espaço, criando estratégias e ações para vencer as barreiras da língua, dos instrumentos de organização e controle dos Estados, da diferença entre as moedas, das diferenças culturais, entre outras barreiras que surgem no processo dessas relações. Assim, estes sujeitos, organizados por interesses comuns criam suas redes e territorialidades para viver e coabitar nessa região da Amazônia Ocidental.

Esta tese, abordou as relações educacionais presentes em uma cidade fronteiriça, a cidade de Guajará-Mirim. Descreveu e analisou relações que aparentemente parecem não acontecer, tendo em vista a situação da invisibilidade que o aluno imigrante provindo da Bolívia vivencia. A situação dos problemas que envolvem estes alunos na escola brasileira, foi a questão que nos inquietou e gerou o presente estudo. Nesse sentido, analisamos a realidade que envolve o processo de inclusão do aluno imigrante na escola brasileira, aluno que não partiu sozinho do seu país, mas veio acompanhando à família que se deslocou para a cidade de Guajará-Mirim na busca de uma nova vida, um novo lugar. Lugar que no imaginário destes imigrantes é o lugar das oportunidades.

A fronteira ganha aqui a nossa atenção, tanto pela presença do aluno imigrante boliviano que fixa residência em Guajará-Mirim, quanto pelos

deslocamentos pendulares que alguns alunos bolivianos fazem para o estudo diário na escola brasileira. Voltamos atenção também, para as práticas educacionais transfronteiriças de educadores e dos próprios alunos. Foram estas vivências, no contexto escolar, que procuramos analisar a partir da produção de ideias e ações construída por educadores, pais, mães e alunos, para vencer os limites que a fronteira impõe: língua, documentos, políticas migratórias, dentre outros.

Para entender e analisar estas relações educacionais, foi necessário percorremos à história que estabeleceu os limites territoriais desta fronteira e às relações construída pelas pessoas que viveram neste espaço fronteiriço, a partir do processo de colonização espanhola e portuguesa. Relações, que em alguns momentos, também venceram os limites da fronteira. Nosso interesse, foi o de identificar as primeiras práticas escolares estabelecidas nestes espaços e quais destas práticas estão presentes na formação dos diferentes grupos humanos que hoje vivem no entorno da fronteira. Neste percurso, conhecer a história da Bolívia, principalmente, à história do Departamento do Beni (limite ao estado de Rondônia), foi fundamental para construirmos uma visão mais clara sobre a complexa rede cultural que envolve os atuais alunos imigrantes que chegam as escola brasileiras.

Nesse caminho histórico passamos, no capítulo 1, pelo surgimento de *Cachuela Esperanza*, distrito de Guayaramerin, no auge da produção da borracha. A *Casa Suarez*, espaço onde acontecia todo o controle burocrático da produção e exportação da borracha produzida naquela região, também foi o espaço onde surgiu a primeira escola – no final do século XIX - preparando pessoas para os ofícios específicos e necessários que a *Casa Suarez* realizava.

No lado brasileiro da fronteira, a escola surge pelas demandas da população em idade escolar, geradas pela construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – século XX. A escola surgiu para atender os imigrantes e seus filhos que se deslocaram para Guajará-Mirim, a partir de interesses políticos e econômicos gerados pela construção da ferrovia. Assim, a escola se estabelece priorizando a profissionalização de meninos para trabalharem como oleiros, carpinteiros, pedreiros, e as meninas aprendiam prendas domésticas.

Estas realidades, vivenciadas nos espaços escolares, resultantes das demandas políticas e econômicas das respectivas regiões, nos fez imaginar que a fronteira do passado também vivenciou processos de deslocamentos realizados por pessoas que procuravam uma condição de trabalho, uma condição de vida melhor

que aquela vivida por elas. Com as famílias imigrantes, também iam as crianças e com elas a necessidade de se adaptarem ao novo espaço cultural e ao novo processo de escolarização. Não há registros histórico que apontem ou comprovem esta situação, no entanto, nas histórias das famílias mais antigas da região podem ser identificadas relações matrimoniais entre brasileiros e bolivianos, realidade esta que comprova que no passado o ir e vir na fronteira já acontecia.

As práticas de Dom Xavier Rey, relatadas no capítulo 1, também aparecem como um marco no processo desta construção história da educação na fronteira. A dinâmica que ele criou na fronteira, para garantir a alfabetização das comunidades ribeirinhas dos rios Mamoré e Guaporé tem uma significado muito importante na fronteira brasileira, em especial em Guajará-Mirim. Ele organizou primeiro espaço institucional de formação de professoras; professoras que ficaram conhecidas na história local como as “Filhas de Dom Rey”.

A estratégia utilizada por Dom Rey, de percorrer parte do rio Mamoré e parte do rio Guaporé, rios que dividem os dois territórios: Brasil e Bolívia, para conhecer a realidade das comunidades ribeirinhas e implantar as primeira escolas no Guaporé, não descarta a possibilidade de, nas suas andanças, ter conhecido famílias bolivianas que morassem no território brasileiro e que permitissem que suas filhas também fossem formadas professoras e se deslocassem com o bispo para Guajará-Mirim. Como afirmou Paulo Cordeiro Saldanha (2009), escritor Guajaramirense, o trabalho de Dom Rey foi mais social do que religioso ele levou sua mensagem para toda a região da fronteira, construiu escolas, igrejas e o primeiro hospital da cidade, que atendeu brasileiros e bolivianos.

Portanto, o que procuramos demonstrar a partir deste caminho histórico é que, as práticas escolares foram estabelecidas na fronteira concomitantemente ao processo de formação e desenvolvimento de Guajará-Mirim (BR) e Guayamerin (BO), atualmente reconhecidas como cidades-gêmeas. A instituição escolar, foi um espaço de formação profissional que atendeu as demanda geradas tanto pela produção e a exportação da borracha no lado boliviano, quanto pelo funcionamento da Estrada de Ferro Madeira Mamoré no lado brasileiro.

O fluxo migratório de bolivianos para o Brasil sempre aconteceu, e ainda acontece, um fluxo estimulado principalmente pelas condições do mercado de trabalho. Mas, pelo que acompanhamos, os filhos desses imigrantes nem sempre conseguem estudar na escola brasileira. Como apontado no capítulo 2, a primeira

barreira é o processo de matrícula desses alunos na escola brasileira. Um processo que tem exigido que os documentos escolares sejam traduzido, porém muitas famílias não têm condições financeiras para cumprir com esta exigência. Desse modo, muitas crianças e jovens bolivianos ficam impedidos de estudarem no Brasil. Assim, dependendo da condição de cada família e da rede familiar que possui do lado boliviano, a criança ou o jovem acabam retornando ao seu país de origem para dar continuidade aos estudos. Outros, cruzam a fronteira diariamente para estudar na Bolívia e posteriormente retornam para o Brasil. Mas, há ainda aqueles que ficam sem estudar.

Nesse contexto, destacamos a Escola Durvalina Estilbem de Oliveira (E.D.E.O), instituição de ensino que assume um papel diferenciado e significativo na fronteira. Promove uma dinâmica de acolhimento aos alunos bolivianos, uma ação que a diferencia das demais escolas do município. A escola chama para si, através da ação dos seus sujeitos (gestor escolar, secretário escolar, professores e profissionais que atuam na escola) a responsabilidade de garantir a participação do aluno imigrante na escola, mesmo que estes não estejam com seus documentos regularizados. Assim, buscamos, neste estudo, identificar e compreender o lugar desta escola em uma fronteira internacional. Qual o papel que ela, a escola, assume nesse espaço geográfico? Pergunta que foi levantada na introdução do nosso texto.

Os fundamentos da pesquisa participante foram essenciais para o desenvolvimento da investigação, do nosso fazer geográfico na fronteira. Um fazer, que foi projetado no acompanhar, no vivenciar, no entender e analisar a dinâmica dos atores escolares na fronteira internacional. Assim, procuramos evidenciar não só as experiências e percepções dos diversos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas também promover a consciência da importância da socialização das ações que a escola realiza na fronteira, a fim de que estas ações possam ser fortalecidas e ganhem uma melhor atenção do sistema de ensino local.

Para identificar e analisar o caminho construído pela escola, que criou estratégias para a matrícula do aluno boliviano e promoveu ações transfronteiriças para o seu acolhimento e permanência, foi necessário recorrer aos fundamentos dos estudos de Alfred Schutz (2012). Reconhecemos os processos de relevâncias que envolvem as relações subjetivas, e assim, compreendermos quais fatos, informações e dados ganharam maior atenção dos profissionais mais antigos da

escola e se tornaram relevantes dentro do Projeto Pedagógico da escola. Identificamos através das narrativas desses profissionais que a E. D. E.O. ao longo de sua história sempre recebeu alunos que passaram por processos de exclusão. Esta prática, resultou em identidades que marcaram a escola, no passado identificada como “Escola Reformatório” e atualmente identificada como “Escola para bolivianos”, uma nova identidade que é reconhecida também, por famílias bolivianas que moram em Guayaramerin. O estudo ainda demonstra que as vivências do passado, relatadas nas narrativas das professoras mais antigas da escola, descrevem momentos de relações afetuosas vividas pelos profissionais, as quais favoreceram o desenvolvimento de um ambiente sem muitos conflitos onde as pessoas se ajudavam e compartilhavam ações. As práticas de intercâmbio entre a escola e escolas bolivianas, que ocorreram no passado, são vivências de forte significado e ganham importância no currículo da escola, passaram a compor o calendário letivo e são realizadas anualmente.

O papel que a ex-diretora da escola, prof<sup>a</sup> Aurelúcia Moura dos Santos, realizou, também ganha destaque nas narrativas. Reconhecemos, ao longo deste trabalho, que a professora teve uma importante função social na escola. Era uma articuladora política, capaz de mobilizar a comunidade escolar e os parceiros da escola para realizar os projetos que defendia, dentre eles, as primeiras ações transfronteiriças que aproximaram professores brasileiros e bolivianos para dialogarem sobre suas práticas e sobre os currículos escolares, procurando dessa forma implementar na instituição o projeto da Escola Bilíngue de Fronteira. Seu trabalho ganhou destaque à nível nacional e ela sempre foi respeitada por sua competência como gestora, tanto pelos seus pares na escola, quanto pelos seus superiores. Após o seu falecimento, a nova equipe gestora, formada por professoras que trabalhavam com a ex-diretora, deu continuidade ao projeto iniciado. Assim continuaram acontecendo os intercâmbios, as parcerias com professores bolivianos e as visitas as escolas bolivianas. São ações que se produzem no espaço fronteiriço e são pensadas, articuladas e financiadas pelos próprios professores brasileiros e bolivianos, um grupo que possui interesses comuns em produzir um processo de interação educacional que resulte na organização de um currículo que aborde as temáticas da fronteira. Contribuindo, dessa forma, para o conhecimento da história e da cultura dos sujeitos fronteiriços.

Para finalizar, apontamos os resultados da análise dos mapas mentais, que representaram a E.D.E.O e o papel que assume como uma escola localizada em uma área de fronteira internacional. Nas representações da escola que os alunos realizaram, a paisagem fronteira aparece apenas em um mapa e está representada pelo barco no rio Mamoré, com destaque aos distintivos nacionais. Os outros mapas produzidos não destacam nenhum ícone que represente a fronteira diretamente, mas compreendemos que ela é representada indiretamente quando nos desenhos, os alunos são caracterizados de forma diferente, principalmente na cor dos cabelos, destacando assim, a diversidade presente na escola. Diversidade esta, que se concretiza também pela presença do aluno boliviano que atravessou a fronteira. Compreendemos ainda que, o destaque dado as interações bilíngues também são ícones que, de forma indireta, representam a fronteira, porque nestas interações o universo cultural é demarcado pela língua que cada sujeito fala.

Assim, a partir de toda essa análise, concluímos que os mapas mentais da E. D.E.O. trazem representações específicas, que detalham algumas das práticas que a escola desenvolve para estimular a interação educacional na fronteira, partindo da interação dos seus próprios alunos. Apesar de os mapas não revelarem todas as ações, reconhecemos a partir deste trabalho, que a equipe gestora da escola procura estimular uma convivência baseada no respeito e estimula esta convivência por meio de atividades compartilhadas que priorizam também as ações fora da escola: campos, intercâmbios e passeios. E, a fronteira, mesmo não sendo representada diretamente em todos os mapas mentais é vista como uma paisagem a ser investigada e explorada por professores e alunos. Por isso, surgem as práticas transfronteiriças, professores brasileiros e bolivianos que procuram dialogar para se conhecerem, estudarem e procurar mudar a “história única”, que muitas vezes de forma inconsciente, reproduzimos em nossos discursos sobre aqueles que moram do outro lado da fronteira, brasileiros e bolivianos.

Portanto, a E. D.E.O instituiu dentre as suas demandas, aquela de maior relevância, a partir daí tornou-se um ator que desenvolve um papel significativo na educação da fronteira e, que, a cada dia vem ganhando maior visibilidade. Não foi um caminho tranquilo, na verdade durante os 4 (quatro) anos que acompanhamos a escola, aconteceram muitos conflitos e problemas, mas a identidade que a escola construiu continua sendo projetada na fronteira. Uma realidade que foi confirmada, a partir da matriculas de novos alunos bolivianos ocorrida desde que iniciamos a

nossa pesquisa: de um quantitativo de 12 alunos bolivianos que registramos no início do ano letivo de 2013, a escola passou para um total de 89 alunos bolivianos confirmados através da matrícula inicial de 2016. Atualmente na rede de ensino pública de Guajará-Mirim estão matriculados 142 alunos bolivianos<sup>47</sup>.

Este total poderia ser maior se não tivesse ocorrido o reordenamento escolar promovido pela SEDUC/RO, ação que transferiu os alunos das turmas iniciais do ensino fundamental que funcionavam na E.D.E.O., para outras escolas. A Justificativa dada para essa ação, foi a de que a escola iria atender apenas alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. E a ainda, a escola teve que ceder as salas de aula no período da tarde para as turmas da Educação de Jovens e Adultos, fato que a impossibilitou de matricular alunos seus no período da tarde. Assim, muitos alunos bolivianos tiveram que sair da escola.

A cada decepção, surgiu uma nova proposta e assim a escola caminha na certeza de que o limite fronteiriço não pode limitar a interação educacional e para isso é necessário construir pontes, caminhos e fazer as travessias necessárias para transformar o espaço educacional fronteiriço em um espaço integrado.

---

<sup>47</sup> Informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED e pela Secretaria do Estado da Educação –SEDUC, no Seminário internacional de Educação e Migração realizado pelo IFRO em Porto Velho nos dias 29 e 30 de agosto de 2016.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ALBÓ, Xavier. Etnias y pueblos originários: diversidade étnica, cultural y lingüística. In: CAMPERO, Fernando. **Bolivia em el siglo XX: la formación de la Bolivia contemporanea**. La Paz: Havard club de Bolivia. Ed. Offset Bolivian Ltda, 1999.

ALBUQUERQUE, José Lindomar C.; SOUSA, Flávia Alves de. **Escola de fronteira: percebendo as diferenças e construindo pontes**. Trabalho apresentado na 29ª reunião de antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal – RN.

BAENINGER, Rosana. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Linguístico: o que é como se faz?** Ed. Loyola, 2005.

BECKER, Bertha. **Amazônia. Geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 34ªed.(Trad.) Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOLIVIA. **Ley de la Educación Avelino Siñanis Elizardo Péres nº 070**, 2010.

BOLÍVIA, Instituto Nacional de Estadística 2001 Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. La Paz : INE. Consultado em [www.ine.gob.bo/anda/index.php/catalog/31](http://www.ine.gob.bo/anda/index.php/catalog/31) . Acesso em 03 de março de 2015

BORDA, O. F. **Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformala**. In: **Crítica y política em ciências sociais**. Bogotá: Ed. Punta de Lanza, 1978, v. I, p. 209-249.

\_\_\_\_\_. La investigación-acción participativa: política y epistemologia. In: **Antologia**: Orlando Fals Borda. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010b. p. 205-225.



BOURDIEUR, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 9ªed. Trad. Mateus S. Soares Azevedo et.alii. Petrópolis: Vozes,2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. In: **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRANDÃO, Helena H. **Nagamene. Introdução à análise do discurso**. 3ªed. Campinas, SP: Unicampi, 2012.

BRASIL, **Acordo sobre dispensa de tradução de documentos administrativos para efeitos de imigração entre os estados partes do Mercosul, a República da Bolívia e a República do Chile**. 2000.

BRASIL, **Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração para Faixa de Fronteira – CDIF**. Disponível em <http://www.mi.gov.br/bases-faixa-de-fronteira> . Consultado em 15/07/2016

BRASIL, **Decreto nº 6737 de 12 de janeiro de 2009 que firma o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm) , consultado em 07/10/2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** , nº 9394/96.

BRASIL. **Primeira Comissão Brasileira Demarcadora de Limites**. Disponível em: <http://pcdl.itamaraty.gov.br/pt-br/> . Consultado em 05/05/2016

BRASIL. **Segunda Comissão Brasileira Demarcadora de Limites**. Disponível em: <http://scdl.itamaraty.gov.br/pt-br/>. Consultado em 10/05/2016.

CAMACHO, Gaby Cuellar. **História del beni para estudiantes**. Guayaramerin/BOL: Impressiones La maravilla,2010.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humana e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

COSGROVE, D..Mundo dos significados: Geografia Cultural e imaginação. In: CORRÊA, R.L. et al (Org.). **Geografia Cultural: um século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORSINI, Leonora. Fronteiras, atravessamentos e deslocamentos; desenhando novas cidadanias.In: MACIEL, Tania Barros; NETO,Maria Ináia D'Ávila; ANDRADE, Regina Gloria. **Fronteiras e diversidade culturais no século XXI; desafios pra o**

**reconhecimento do estado global.** Trd. do inglês Priscila de Paula Menezes Catão. Trad. do francês Terezinha Amarante. Rio de Janeiro: Mauad X- FAPERJ, 2012.

CORRÊA, Roberto L. **Análise crítica dos textos geográficos: breves notas.** GeoUERJ, Rio de Janeiro, nº 14, 2003. p. 11-12.

DABAS, Elina (org.). **Viviendo redes; experiências y estratégias para fortalecer la trama social.** Buenos Aires:Ciccus, 2010.

FEDATTO, Nilce A. Freitas. **Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai.** São Paulo: Puc, 1995.( Tese de doutorado).

FERRARI, Maristela. **Conflitos e povoamento na fronteira Brasil-Argentina: Dionísio Cerqueira ( SC), Barracão ( PR) e Bernardo de Irigoyen.** Florianópolis; Ed. UFSC, 2010.

FONSECA, Dante Ribeiro. A história na fronteira rondoniense *Brasil-Bolívia*. In: **Portal de Periódicos da Fundação Universidade federal de Rondônia.** Em : [www.periódicos](http://www.periódicos.unir.br/index.php/igarapé/articte/view/598/633). Unir.br/index.php/igarapé/articte/view/598/633 de D. Ribeiro da Fonseca – 2013.

FOUREZ, Gerard. **A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à ética das ciências.** Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam.** 23ª ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e participação comunitária.** In: Inovação, nº 09, 1996, 305 – 312.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRONTEIRA – **Dicionário, Caldas Aulete de Língua Portuguesa.** 2ªed. Coleção L&PM POCKET.L&PM,2008, p.250.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade.** Trad. Wanda Caldeira Brant. Le monde diplomatique, outubro de 2006. Disponível em : <http://>

blog.controversia.com.br./2007/12/28/no-h-fronteira-que-no-se-ultrapasse.  
Consultado em 3/04/2016.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação, ensaios sobre o comportamento face a face**. Trad: Fabio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Pascoal de Aguiar. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé – 1943 – 1956**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2012.

HABESMAR, Jurgen. **Knowledge and human interests**. Boston: Beacon Press, 1971.

HALL, Stuart. *Pensando a diáspora (reflexões sobre a terra no exterior)*. In: SOVIC, Liv (org.). **Da diáspora: indentidades e mediações culturais**. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAESBAERT, Rogério. O território e a nova des-territorialização do estado. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. (Orgs.) **Territorialidades humanas e redes sociais**. 2ª ed. Florianópolis: Insular, p. 19-37.

\_\_\_\_\_. **O mito da des-territorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Território e Multiterritorialidade: um debate**. GEOgraphia, ano IX, n.17, p.19-46, 2007.

HOLZER, Werther. O lugar da geografia humanista. IN: **Revista Território**. Rio de Janeiro, ano IV, nº 7, Jul/Dez. 1999, p.67.

HOUSE, J. W. **The Frontier Zone. A Conceptual Problem for Policy Makers**. International Political Science Review, 4(1): 456-477, 1980.

HUGO, Vitor. **Desbravadores**. Amazonas: Missão Salesiana de Humaitá, 1959.

IBÁÑEZ, J. **Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas**. In: **El análisis de la realidad social – métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2010a). *Rondônia*. Estados@. Disponível

em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro#>>. Acesso em 06 de fev. 2014.

\_\_\_\_\_. IBGE. Rondônia. Guajará-Mirim. (2010b). Cidades@. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=110010>. Acesso em 06 de fev.2014

KOZEL, Salete. As linguagens do cotidiano como representações do espaço: uma proposta metodológica possível. In: **12º Encuentro de geógrafos de américa latina: caminando em uma américa latina en transformación**, 2009, Montevideo, Anais. Montevideo: Universidad de la República, 2009, CD-ROM. ISBN: 978-9974-8002-8-1.

MACHADO, Lia O. Limites, fronteiras, redes. In: **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. In: **Revista Território**, ano V. nº 8, Jan/Jun., 2000, p. 7

\_\_\_\_\_. Região, Cidades e Redes Ilegais. Geografias Alternativas na Amazônia Sul-americana. In: GONÇALVES, M. F.; BRANDÃO, C. (Org.) **Regiões e cidades: cidades nas regiões**. São Paulo. Editora da UNESP, 2003.

MARCUSE, Herbert. **Raison et révolution**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1968.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais; as dinâmicas da mente**. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MEIRELES, Denise Mald. **Guardiões da fronteira rio Guaporé, século XVIII**. Petrópolis(RJ), Vozes, 1989.

MERCOSUR, **Escuelas de frontera, documento marco referencial de desarrollo curricular**. Disponível em [www.sic.inep.gov.br](http://www.sic.inep.gov.br) , consultado em 10 de abril de 2014.

MESA, José de; GISBERT, Teresa; GISBERT, Carlos D. Mesa. **História da Bolívia**. 4ª ed. La Paz: Editorial Gisbert Y Cia S.A, 2001.

MOSCOVOCI, S. **Psicologia Social II**. Barcelona, Paidós, 1988.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. 1ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação, teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARANÁ, **Instrução normativa nº10** – SEED/DAE/CDE.2000.

PARO, Vitor Henrique. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. In: SILVA, Luiz Heron da. (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 300-307

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. **La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun./Jul./Ago, Rio de

janeiro, p.149-155, 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a10](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a10). Acesso em: 10 de abril de 2014.

PINTO, Rodolfo Parada. **Rumbo el beni**. Trinidad, Bolívia: Editorial Serrano, 1978.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RONDÔNIA, **Guia de Orientações Básicas em Legislação Educacional: Procedimentos de Escrituração e Inspeção Escolar**. 2013

\_\_\_\_\_, **Plano de Desenvolvimento Integrado de Fronteira – PDIF**. 2012.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 3ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SACK, Robert David. *O significado de territorialidade*. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. (Orgs.) **Territorialidades humanas e redes sociais**. 2ª ed. Florianópolis: Insular, p. 63 -89.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. (Org.) HelmutnT.R. Wagner; (Trad). Raquel Weiss. Petropolis, RJ: Vozes 2012.

SOBRINHO, Paulo Saldanha. **Fatos, Histórias e Lendas do Guaporé**. Gráfica Lorena Ltda.S/D.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação popular e educação básica. IN: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v8, n1, p. 111-132, jan-jun/2013. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg-br/index.php/praxiseducativa>>

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues.; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional: Rondônia. Porto Velho: Rondoniana, 2001**.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1987.

UNESCO, **Declaração universal sobre diversidade cultural**. 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Consultado em 05/06/2016.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

